

Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI	Título
Torres, Carlos Alberto - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2001	Fecha
	Colección
Sociedad; Universidad; Mercado; Política; Educación; Pedagogía; América Latina;	Temas
Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



**PAULO FREIRE
Y LA AGENDA DE LA
EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
EN EL SIGLO XXI**

**Carlos Alberto Torres
(Compilador)**

Adriana Puiggros

Carlos Alberto Torres

Roberto Rodríguez Gómez

Moacir Gadotti

Hugo Russo

John Swope

Carlos Mora-Ninci

Margarita Victoria Gomez

José Willington Germano

Ana do Vale

Bianco Zalmora Garcia

Pedro Demo

Afonso Celso Scocuglia

Peter Lownds

Colección Grupos de Trabajo de CLACSO

Grupo de Trabajo *Educación y sociedad*

Coordinador: Carlos Alberto Torres

Director de la Colección

Dr. Atilio A. Boron
Secretario Ejecutivo

Area Académica de CLACSO

Coordinador: Emilio Taddei
Asistente Coordinador: Sabrina González
Revisión de Pruebas: Daniel Kersfield

Area de Difusión

Coordinador: Jorge A. Fraga
Arte y Diagramación: Miguel A. Santángelo
Edición: Florencia Enghel

Impresión

Gráficas y Servicios

Imagen de tapa: Fotografía de tapa obtenida de "Archivos Paulo Freire", gentileza del Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil. Sede del Grupo de Trabajo de CLACSO, Educación y Sociedad

Primera edición

"*Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*"
(Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2001)



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



**Agencia Sueca de
Desarrollo Internacional**

**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales**

Callao 875, piso 3°
C1023 AAB Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4811-6588 / 4814-2301
Fax: (54-11) 4812-8459
E-mail: clacso@clacso.edu.ar
<http://www.clacso.edu.ar>
www.clacso.org

ISBN 950-9231-63-0

© *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

INDICE

PRIMERA PARTE DILEMAS DE LA EDUCACIÓN

ADRIANA PUIGGROS

Educación y poder: los desafíos del próximo siglo

9

CARLOS ALBERTO TORRES

Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte

23

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

La universidad latinoamericana y el siglo XXI

Algunos retos estructurales

53

MOACIR GADOTTI

Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável

81

SEGUNDA PARTE TEMAS DE POLÍTICA PÚBLICA

HUGO RUSSO

La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?

135

JOHN SWOPE

Information broker:

un nuevo profesional y la toma de decisión en

políticas públicas en educación

149

CARLOS MORA-NINCI
*La observación dialéctica:
problemas de método en investigaciones educativas*
179

MARGARITA VICTORIA GOMEZ
*Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el
contexto de la educación latinoamericana*
203

JOSÉ WILLINGTON GERMANO
Mercado, universidad, instrumentalidade
225

TERCERA PARTE
PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN POPULAR

ANA DO VALE
A influência da pedagogia freireana na formação sindical docente
237

BIANCO ZALMORA GARCIA
*Projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática da escola:
uma perspectiva habermasiana*
267

PEDRO DEMO
Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire
295

AFONSO CELSO SCOCUGLIA
Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire
323

PETER LOWNDS
*Notas de um educador popular em Los Angeles
(uma leitura do mundo dos imigrantes latino-americanos no sul da Califórnia)*
349

PRIMERA PARTE
Dilemas de la Educación

Educación y poder: los desafíos del próximo siglo

Adriana Puiggros*

La relación clásica entre educación y poder en el sistema educativo moderno de América Latina

A modo de prólogo, la pregunta de Carlos Fuentes

Carlos Fuentes nos recuerda una pregunta “memorable” de Alfonso Reyes: “¿volveremos a llegar con retraso al banquete de la civilización?”. Tres son las preguntas que elabora el propio Fuentes mirando a México y a América Latina:

“¿Puede la educación estar ausente del proceso nacional que conjugue pacíficamente las exigencias del cambio y la tradición? ¿Puede haber, sin la participación de la escuela, la familia y el maestro, un cambio desde la base, toda vez que no lo habrá sin la participación de ese México olvidado, pueblerino, que sigue siendo la segunda Nación?”

“¿Puede México estar ausente del proceso mundial de la educación, que ha convertido a ésta en base de un nuevo tipo de progreso veloz, global e inmisericorde con los que quedan atrás?”

“Progrese o no México al paso necesario para integrarse a la revolución global de la producción basada en la educación, ¿puede hacerlo sin resolver los problemas de la propia educación en México, de la alimentación y el trabajo de sus grandes mayorías? ¿O estamos dispuestos a relegarlas al olvido, conceder que hay dos Méxicos y que debemos aportarle sólo al México adelantado, integrado al comercio y a la tecnología mundiales, y clausurar para siempre el segundo México, el México de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia?” (Fuentes, 1997: p. 12).

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Ha sido decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBAy diputada nacional constituyente.

Y agrega unas preguntas finales: ¿qué progreso siguen propiciando los maestros? Y ¿sigue progresando el progreso?

Fuentes propone a la educación y la cultura nacionales que aclaren, concierten y reúnan “los factores de crecimiento real, no las ilusiones de la juglaría ficticia, para que el país vuelva a reconocerse y recupere la ruta del progreso incluyente y crítico” (p. 23). Afirma que el progreso de hoy no es igual al progreso de ayer, pero opta por convertir las antinomias aparentemente insolubles del mundo actual en desafíos no sólo para la educación sino también para la educación. Culmina aventando los peligros pedagógicos de la globalización con un pensamiento de su maestro Reyes: “seamos generosamente universales para ser provechosamente nacionales” (Fuentes, 1997: p. 21).

Las preguntas de Reyes y Fuentes contienen gran parte de los problemas que se le presentan a la política educativa en este fin de siglo.

La relación entre educación y poder en el capitalismo de fin de siglo

El siglo termina cargando problemas educativos no resueltos en décadas sucesivas, a los cuales se suman los efectos de la modernización neoliberal. En América Latina subsistía el analfabetismo y se agregó el analfabetismo tecnológico; no se había resuelto la deserción escolar y se agrega la masificación de la marginalidad que deja fuera de la escuela a millones de niños y jóvenes. Podrían enunciarse muchos problemas cuya falta de solución facilita la acusación de ineficiencia que el neoliberalismo aplica a los sistemas escolares con el objetivo de justificar la disminución la inversión pública.

Ejemplo de esa situación es la crisis que atraviesa la Universidad Nacional Autónoma de México que, en perspectiva, amenaza a las grandes universidades latinoamericanas. En la UNAM lo más significativo que ha ocurrido es la ruptura de los vínculos entre los sujetos de una comunidad educativa, que habían funcionado relativamente bien desde la crisis de 1968.

En aquel momento el PRI-Estado había realizado un doble movimiento: reprimir y reformar. Después de Tlatelolco, produjo cambios en el sistema de educación media superior y superior que fueron capaces de contener a una creciente población juvenil durante treinta años.

Pero el intento de convertir el simbólico arancel en un pago sustantivo por parte de los alumnos fue el disparador de una catarata de desinteligencias entre la rectoría y los estudiantes, representados por el Comité Nacional de Huelga, ambos poco inclinados a la negociación. El partido gobernante concluía resolviendo las expresiones antagónicas por vías clientelísticas, de concesiones o de manipulaciones diversas. Pero en el último año del siglo le ha resultado difícil correrse de una posición rígidamente conservadora y tecnocrática, en el conflicto de la

universidad. Por su parte el Comité Nacional de Huelga, hegemonizado por sectores fundamentalistas, insistió en una postura de mera resistencia sin aportar soluciones a los problemas enormes que enfrenta la mayor universidad de América Latina y sobre todo, negándose a toda forma de negociación. Entre uno y otro sujeto, entre la dirigencia estudiantil y el gobierno, no fue construida una mediación lo suficientemente consistente como para cumplir con la tarea de generar un espacio para que algún vínculo fuera posible, que tan bien describió el Dr. Adolfo Sánchez Vazquez, profesor emérito de la UNAM.

El conservadurismo de izquierda se manifiesta en el atraso conceptual de los sectores progresistas que sólo aceptan reproducir la escuela y la universidad modernas, es decir aquellas que comenzaron a decaer en el siglo que pasó. En su actitud de exclusiva resistencia a la ola destructiva neoliberal, son renuentes a imaginar, programar y conducir transformaciones de fondo, que las universidades necesitan con urgencia. La falta de propuesta por parte del progresismo deja el espacio libre para que sea el propio neoliberalismo quien, luego de arrasarse el campo, avance reconstruyendo la educación sobre bases antagónicas con el ideario democrático progresista.

La nueva propuesta neoliberal

Durante los últimos años, los organismos internacionales han comenzado a modificar su discurso con el objetivo de corregir lo que consideran excesos innecesarios de las políticas económicas y sociales. Francis Fukuyama, el autor de la idea del fin de las ideologías, está preocupado por los procesos de desintegración social. Teme los efectos de un extremo individualismo y otorga especial valor a la interacción entre el individuo y la comunidad. Su concepto de comunidad no encamina hacia orillas democráticas el elitismo inscrito en su pensamiento original, pues señala a la homogeneidad étnica como el elemento de cohesión solidaria entre los individuos.

Fukuyama considera que la imposición de códigos morales es una condición para la unidad social y la progresiva homogeneización étnica. La categoría “cultura”, término rescatado por el autor entre lo que ha desechado la avalancha neoconservadora, cobra el sentido de moral. En ese orden de ideas, Fukuyama señala el papel homogeneizador del sistema de educación pública en el crecimiento de la sociedad norteamericana. Esa argumentación es una de las que exhibe para diferenciarse del pensamiento neoliberal, al cual reconoce como exitoso pero incompleto. Su error, dice, es no reconocer la existencia de un 20% de sustancia irracional, cultural, tradicional, en las sociedades. No todo el espesor social es dominable por medio de la razón ni susceptible de ser capturado por los modelos de la ingeniería social.

Pese a estar impregnados por las ideas de Durkheim, los argumentos de Fukuyama difieren de aquel autor. Para Durkheim es deseable que la ley domine el libre arbitrio individual. La colectividad, encarnada esencialmente en una moral, debe tratar de cubrir todas las personalidades individuales. Para Fukuyama, el proceso de cohesión social depende de la inserción de los individuos en grupos básicos, es decir la familia, la corporación, las colectividades. El acceso a un “fondo de capital social” común es mediado por esas organizaciones, y del éxito de ese proceso depende el futuro de los individuos y de la sociedad. Dice Fukuyama

“la capacidad de un pueblo de mantener un “lenguaje común del bien y del mal”, resulta fundamental para la creación de la confianza, del capital social y de todas las demás consecuencias positivas que surgen de esos atributos” (1996: p. 295).

El financista George Soros va más lejos en la crítica al modelo del cual él mismo es sangre y carne y señala errores en el razonamiento de Fukuyama. Claro está, afirma, que la base de la moralidad es la pertenencia a una comunidad, familia, tribu, nación, amigos, humanidad, pero una economía de mercado no constituye una comunidad; trabajar en una empresa, donde el motivo excluyente es el afán de lucro, no es lo mismo que pertenecer a una comunidad. El “fondo de capital social” tiene reglas distintas que el mercado (Soros, 1999: p. 124). Ambos, Fukuyama y Soros, parecen percibir el probable desastre de una sociedad que fagocita sus propios anticuerpos, en gran parte por los efectos de sus propias teorías. Cautela, autocrítica, conciencia de la falibilidad, flexibilidad, aconseja Soros. Consideran necesario generar un nuevo neoliberalismo, capaz de paliar sus propios efectos.

Es evidente que la libertad de mercado educativo contradice toda tendencia a estimular la solidaridad social. El individualismo extremo, la competencia frontal como base de la eficiencia social, se combinan con la concepción de una educación desprendida de todo marco normativo acordado, irresponsable respecto de todo consenso. El mismo Fukuyama dice:

“el concepto teórico de una sociedad puramente individualista describiría a ésta como a un grupo completo atomizado de individuos que interactúan sólo sobre la base del cálculo racional de intereses egoístas, y no tienen ningún otro lazo o compromiso con otros individuos, salvo los que surgen a partir de esa relación especulativa” (Fukuyama, 1996: p. 307).

En tono casi risueño, el autor advierte que los estadounidenses no sólo trabajan para satisfacer sus intereses egoístas sino que luchan y se sacrifican, como mínimo, por sus familias, con las cuales tienen un lazo aún menor que el que los une a las iglesias, las universidades, el ejército o las empresas. No interesa discutir aquí lo acertada o desacertada de esta observación de Fukuyama sobre la socie-

dad norteamericana, sino informar que la sociedad que suponen los defensores de la generalización absoluta de vouchers y otros programas que forman parte del shopping educativo neoliberal, no existe en el imaginario de los neoliberales más lúcidos.

Las políticas correctivas

En otro plano, la franja neoliberal que atraviesa todos los partidos y varios organismos internacionales propone políticas correctivas. El aspecto central es la ayuda directa a los sectores más pobres, para colocarlos fuera de la zona de alto riesgo delictivo e insurreccional. Analizando este tipo de ofertas, Ana María Ezcurra (1999) sostiene que el “aggiornamiento” neoliberal lanzado a principios de los años ‘80 se debe al temor de falta de sustentabilidad política del propio programa neoliberal. Se trataría de un intento de “gestión política de los retos que los impactos sociales de los ‘ajustes estructurales’ acarrearán en el campo de la hegemonía”. Explica la autora que la actualización neoliberal introduce “heterodoxias” que consisten en políticas distributivas y cierta intervención del Estado en la reasignación del ingreso.

Acuerdo con las limitaciones de esas políticas, que la misma autora advierte y cuyos efectos sobre la educación deben analizarse. La Argentina de estos días de transición es un escenario interesantísimo para la ciencia política (aunque no así para los actores de carne y hueso).

Veamos el ejemplo argentino. El gobierno del Partido Justicialista, que terminará su gestión dentro de unos días, entre 1990 y 1997 liquidó patrimonio aceleradamente, hasta dejar al Estado casi sin activos disponibles. Recaudó 45 mil millones de dólares que se esfumaron entre gastos corrientes y corrupción.

El Estado debe 118.000 millones, en el 2000 debe pagar 9.000 millones de intereses, lo cual sumando amortizaciones e inversión financiera sube a 31.000 millones, es decir 86 millones por día. El déficit fiscal real llegará como mínimo a 7.700 millones de dólares en 1999 y en el 2000 a 10.600 millones.

¿Se puede negociar la deuda? Poco y a alto precio: el 70% está confinada a títulos diseminados por el mundo, y un 21% en manos de organismos internacionales. El gobierno de Menem formuló el presupuesto para el año 2000, que ahora debe ejecutar la Alianza, recortando el 10% de los fondos previstos para educación en el ejercicio anterior. Contradice así a la Ley Federal de Educación de 1995, que dispone aumentos anuales de la inversión educativa, hasta alcanzar un piso del 6% del PBI. En la actualidad la inversión pública más la privada en educación se acerca dificultosamente al 3,5% del PBI. La pobreza del país se nota al observar que se ha transformado en un tema de confrontación política si *mantener* o disminuir el monto del presupuesto asignado al área de educación, quedan-

do en un olvidado pasado aquellos movimientos estudiantiles y docentes en pos de mayor presupuesto.

En medio de la escasez, surgen criterios distintos sobre las políticas destinadas a los pobres. No se llega al mismo resultado si se las considera un paliativo de los efectos “indeseados” del modelo neoliberal o si se las deriva de la consideración de los derechos de los ciudadanos en una república democrática. Ambas posiciones pueden ser fuente de estrategias antagónicas. A los sectores democráticos no les conviene la instalación de ese antagonismo, pues dada la actual correlación de fuerzas (y de capacidad propositiva) corren el riesgo de perder posibilidades de influencia en una confrontación. Una autoexclusión o una débil participación de estos sectores es, en cambio, propicia para la legitimación de las estrategias apaciguantes del neoliberalismo.

Por ello, no nos cabe duda que es necesario realizar un nuevo contrato entre los sectores progresistas y los sectores políticos neoliberales que se inclinan por promover políticas sociales. Estamos hablando de un nuevo contrato entre sujetos distintos: los sectores progresistas y democráticos y los sectores neoliberales que coinciden en diferenciarse del fundamentalismo de mercado.

No estamos proponiendo rendirse al neoliberalismo ni confundirse con él, sino diferenciarse pero acordar soluciones para quienes más están sufriendo y que no tienen ya tiempo para acoplarse a nuestros tiempos ideológicos. Estos últimos tienen sentido, son necesarios, pero no deben impedir el desarrollo de la política. Se trata de resolver los problemas que afectan a la gente, sin dejar de producir significaciones de orden general.

No obstante, las dificultades son enormes. La transición hacia el nuevo gobierno argentino es un excelente ejemplo de la “guerra de posiciones” que se produce. En los momentos cruciales, cuando un poder que fue hegemónico perdió la batalla política y su discurso tiene poca credibilidad social pero aún no se ha terminado de estructurar otro gobierno, suelen aparecer los verdaderos actores y, sin metáforas, descarnadamente, defienden sus intereses.

El establishment económico ha mostrado sus más caros deseos: liquidar el impuesto a los automotores, que es una asignación específica para aumentar el salario docente, impulsar la privatización de las universidades públicas y favorecer las privadas, al mismo tiempo que velar porque los ciudadanos aprendan a comportarse civilizadamente para superar la inseguridad que emana la miseria en cada rincón del país. Ese fuerte impulso cuenta, sin embargo, con dificultades que empiezan a mostrarse típicas de un neoliberalismo que pretende ser “light”. La advertencia de Fukuyama sobre la necesidad de mantener una diferencia clara entre el bien y el mal es rebasada por la voracidad de los señores del neoliberalismo.

En estos días de transición entre uno y otro gobierno de la Argentina, se despliega una lucha entre corrientes de pensamiento distintas, incluso dentro del campo neoliberal. Hay quienes prefieren apoyar sus opiniones en análisis exclusivamente macroeconómicos del sistema educativo, en la perspectiva de eliminar paulatinamente la intervención estatal y acelerar la incorporación del sistema educativo al mercado. Sus principales estrategias consisten en incrementar sustancialmente la evaluación dentro del sistema educativo y vincularla en lo posible a rankings salariales para los docentes y de mérito académico para los alumnos y las instituciones; motivar al sector privado para que invierta en educación y derivar fondos de la propia educación pública hacia acciones compensatorias para los sectores más dañados, así como estimular la competencia dando autonomía de mercado a las instituciones educativas (Naszevski, 1999: p. 10).

La fuerte presencia en el debate y en la lucha por el poder de un neoliberalismo poco negociador en los defensores de la educación pública, golpeó al bloque histórico democrático de educación cuando éste había llegado a lo que probablemente sea la más consistente propuesta de los sectores progresistas desde hace muchas décadas. Desde dos años atrás esos sectores habían comenzado a desplazarse desde posiciones meramente críticas y reactivas hacia la formulación de propuestas de gobierno y la integración de equipos para tal fin, siendo autores del programa de educación de la Alianza y de las propuestas y discursos emitidos por los entonces candidatos a presidente y vicepresidente. La fuerza de la propuesta progresista puede medirse por la violencia con la cual, estando al borde de asumir la conducción de la cartera educativa, fue desplazada por una propuesta fundamentalista de mercado. Es significativo también el insistente intento de esta última por absorber y subordinar a los equipos y personas del campo progresista. Podría decirse que hoy en la política educativa hay un empate técnico, cuyo hasta ahora último round fue ganado por los intereses del mercado, pero que tiene dificultades para avanzar y las tendrá en el futuro, porque disputa un espacio político que ha sido marcado por el programa educativo democrático con el cual la propia Alianza convocó a sus electores.

El sociólogo Rubén Lo Vuolo expresa la situación que describimos con las siguientes palabras:

“Este tipo de democracia (en relación con las propuestas de neoliberalismo de cara limpia) no tendrá el objetivo de racionalizar la autoridad mediante la igualdad política, en el sentido de una distribución equitativa del poder y mediante la participación de los ciudadanos en un proceso discursivo de formación de la voluntad colectiva. La igualdad política será abierta sólo hasta el punto en que no signifique una amenaza para los compromisos entre las elites gobernantes. La estabilidad del sistema político podrá derivar en un pluralismo de elites moviendo su apoyo desde una coalición a otra” (Lo Vuolo; Barbeito, 1994: p. 95).

Sin embargo, el análisis debe hacerse teniendo en cuenta movimientos de fuerzas económicas y políticas en un campo difícil, en el cual, aún cuando algunos actores sean débiles, existen. Al moverse de una coalición a otra, el discurso pedagógico del ajuste ha chocado con la opinión de los docentes, el movimiento estudiantil y los ciudadanos votantes de un programa progresista.

Y este momento, anterior al cierre de una nueva fase del discurso neoliberal, debe ser aprovechado por el campo progresista para difundir y legitimar públicamente sus propuestas, retardando o evitando el momento de volver a una posición defensiva. Para ello, es necesario pensar hacia adelante, abandonar la melancolía por la utopía perdida y superar con nuestros proyectos al neoliberalismo. Un breve estado de situación del sistema educativo nos permitirá situar una interpretación indispensable para apoyar dichas propuestas.

El marco de las propuestas progresistas

- La estructuración de los Estados latinoamericanos modernos tuvo como uno de sus ejes principales a los sistemas de educación pública. Fueron el espacio fundamental de producción de lo público.
- En los países más atrasados, más rurales, con economías menos diversificadas, menos industrializados y urbanizados, de todos modos el sistema escolar fue el principal espacio de la producción de lo público.
- Conceptualmente, *la educación pública* tuvo tres dimensiones:
 - a) coextensiva a “monopolio estatal de la educación”, respondía a una fuerte influencia de la concepción socialista de la educación; rechazaba todo tipo de actividad privada en educación, considerándola ilegítima y proponiendo su ilegalidad.
 - b) “principalidad” del Estado en la educación, que aceptaba la existencia de la educación privada de tipo supletorio de la función de un Estado incapaz de cubrir toda la demanda, y de carácter provisorio, es decir, hasta que el Estado asumiera su función monopólica.
 - c) “principalidad” del Estado, concepto adjudicador de responsabilidades y a la vez limitativo del Estado educador, basándose en el principio liberal y constitucional (ver constituciones latinoamericanas) de la libertad para enseñar y aprender de todos los habitantes del país (Art. 14 de la Constitución Argentina, reformada en 1994).
- El concepto de educación pública entra en crisis como parte de la decadencia del Estado de Bienestar y del crecimiento de la oferta educativa no formal y formal por parte de grupos privados sin interés de lucro, que tienen fines sociales.

- Lo público ya no es considerado sinónimo de estatal por los sectores de centroderecha. En los países donde el Estado subvenciona a la actividad educativa privada, producen una alteración discursiva de significación política: ya no hablan de educación pública o privada sino de educación pública de gestión estatal o privada. De tal modo, lo público podría ser gestado por el Estado o por los particulares.

- En esta nueva acepción, espacio educacional público, es donde se configuran relaciones sociales secundarias y donde prima el acuerdo más allá de las diferencias entre individuos, familias, o grupos sociales, económicos o culturales, o de los antagonismos que se gesten. Desde algún ángulo podría decirse que público es, en esa acepción, sinónimo de educación ciudadana.

- Desde otro punto de vista, la educación pública requiere siempre una intervención del Estado, aunque tome distintas formas (subvención directa de la actividad educativa, sea estatal o privada; supervisión o imposición de normas, rituales y formas de organización de la vida institucional; diseño e imposición de contenidos y de diseños curriculares) o bien varíen las responsabilidades que les caben a los particulares.

- El uso antagónico de público y privado, entendido éste último como actividad del mercado, es insuficiente, entre otras razones porque no comprende al conjunto de la educación popular, comunitaria, de organizaciones no gubernamentales y de colectividades que tiene finalidades sociales. El escenario educacional se ha vuelto tremendamente complejo desde que comenzó la crisis del Estado de Bienestar, al mismo tiempo que crecieron las demandas educativas para sectores no considerados en el sistema escolar tradicional y que las políticas neoliberales corroyeron la oferta estatal. Instituciones para la primera infancia, alfabetización, educación para el trabajo, capacitación tecnológica, y cada vez más todas las formas de la educación superior, han sido en gran parte cubiertas, en forma desordenada, por agentes no gubernamentales.

- Los discursos actuantes en el sistema educativo tradicional estatal (el normalismo; el reformismo universitario, formador de dirigentes, profesionales e intelectuales orgánicos; el burocratismo administrador del sistema; el doctrinarismo religioso, explícito en los currícula o bien diseminado en la trama discursiva) no han desaparecido, aunque se incorporaron nuevos sujetos, creciendo en las fisuras del sistema estatal que pretendía ser monopólico. Entre ellos pueden señalarse las ONG, las pequeñas y medianas empresas de educación, cámaras empresariales de editores e imprenteros (que tienen una enorme influencia y en algunos casos participan en organismos de asesoría y/o toma de decisiones dentro de los ministerios de educación e incluso de escuelas), empresas que realizan tareas de limpieza, mantenimiento y alimentación. En el caso de la Argentina, estas últimas han llegado a tener un poder de incidencia grande a la vez que escasamente legítimo sobre funcionarios, a determinar aspectos organizativos de la vida escolar y a incidir en la segmentación social de la población educanda.

- El acelerado desarrollo de los programas multimedia educativos y de los escenarios pedagógicos virtuales pone en tiempo presente ofertas de todos los niveles educativos que no necesariamente responden a las legislaciones nacionales ni están articuladas con el sistema educativo de los países latinoamericanos. Maestrías y doctorados de universidades de prestigio son dictadas en países latinoamericanos enviando profesores de segundo nivel, algún conferencista destacado y usando materiales programados para educación a distancia. Los títulos son otorgados en el país de origen de la institución, lugar donde se concentra también la administración financiera, evitando de ese modo todo control por parte del país destinatario del programa.

El nuevo escenario

Se ha constituido un escenario de extrema complejidad, donde fallan las antiguas regulaciones y estatutos. A medida que disminuye la inversión en educación pública estatal y sufren dificultades financieras las ONG, aumentan las tendencias corporativistas y se vuelve más difícil dar un sentido de conjunto a los espacios educativos no gubernamentales. La pérdida de actualidad de reglas y rituales del sistema educativo tradicional agrega opacidad a los sujetos que se desdibujan y a los que se están conformando. Esa característica es, en parte, función de la opacidad del conjunto del espacio social, aunque la trama educativa agrega su propio sentido.

Sostener el espacio público educativo es indispensable, como lugar en el cual deben crecer nuevos sujetos pedagógicos y alternativas democráticas a la educación tradicional. Sin duda es necesario transformar profundamente el sistema escolar, pero ese cambio no puede realizarse sobre sus cenizas. Es con el material de la educación masiva, pública, democrática, que se puede construir nuevas opciones sistemáticas progresistas. Esas opciones se deben iniciar con nuevos pactos entre los sujetos de la comunidad educativa, poblada ahora por actores que, pese a su apariencia tradicional, distan de sus antiguas identidades. Todos hemos cambiado, y también nuestras necesidades, aspiraciones e imaginarios. El progresismo debe advertirlo, so pena de producir discursos vacíos.

Los jóvenes, los que han sufrido, los que quedaron marginados, requieren que los educadores nos hagamos cargo de los signos del futuro que ha comenzado, que les demos una mano para que lleguen a la superficie de esta cultura avasallante, para que recuperen los instrumentos para dominarla, para que dispongan de sus derechos ciudadanos. No quedarnos al margen de la civilización implica que lleguen todos, que no se excluya, que se integre a los excluidos. Esta observación nos introduce en el último tópico de esta ponencia, que se refiere a las políticas compensatorias.

Para realizar este análisis debemos recordar que el sistema educativo moderno se erige sobre el concepto de igualdad, suponiendo que todos los educandos

son iguales no solamente ante la ley sino considerándolos una suerte de tabla rasa, cuyos conocimientos anteriores no son relevantes para el aprendizaje escolar. Por lo tanto ese sistema tenía como presupuesto una negación de las diferencias, e incluso de las injusticias que habían signado la vida social de los alumnos. Su finalidad era alcanzar la igualdad de todos los ciudadanos.

Razones de orden político, científico y pedagógico ponen en duda la tabla rasa y subrayan las limitaciones de la escuela para producir por sí misma la equiparación de los ciudadanos. Hoy se entiende que la población que recibe el sistema escolar contiene marcadas disimilitudes, y que la meta debe ser que comparta una masa de conocimientos indispensables para que la sociedad funcione como tal, y pueda elegir el tipo de saberes para completar su formación. Para alcanzar ambas metas es necesario que todos cuenten con igualdad de oportunidades y posibilidades.

Es precisamente ese último concepto el que debe guiar una política compensatoria. Una vez producidas las desigualdades culturales como resultado de la falta de acceso a la escolaridad, la oferta cultural, la información de calidad científico-tecnológica en una generación, la herencia que transmiten a sus hijos está signada por la carencia. No debe confundirse los contenidos propios de las culturas tradicionales, de minorías, regionales, etc., con el producto empobrecido de la escasa y deteriorada cultura masiva que llega a los mismos sectores. En la actualidad es sólo excepcional la situación de aislamiento cultural. Los sectores populares viven inmersos en la cultura ampliamente difundida por la urbanización, los medios de comunicación y los procesos políticos globalizados, pero accediendo a ella desde una situación de privación cultural que los coloca en franca inferioridad de condiciones respecto a otros sectores sociales.

El relativismo cultural no debe justificar la exclusión. Esta advertencia no es vana. Las políticas neoliberales “de segunda generación” tienen por objetivo paliar los efectos indeseados de un modelo económico social que sigue produciendo pobreza. En el plano educativo el efecto sería reproducir circuitos de educación para pobres, superando los niveles más profundos de ignorancia de la cultura globalizada, pero sin producir la reinserción de los desertores escolares, los analfabetos, los analfabetos tecnológicos en el sistema de educación. Para que una política compensatoria sea democráticamente aceptable debe formar parte de políticas generales de reinserción laboral, cultural y social de los ciudadanos.

Por otra parte, cuando se habla de políticas compensatorias o de discriminación positiva, generalmente se hace referencia a los sectores más dañados, los que están bajo la línea de pobreza o en la miseria. Se habla de aquellos educandos que han sido abortados por el sistema educativo. Sin embargo, una política compensatoria en educación debe ser integral, es decir, debe detectar y desmontar todos los mecanismos de discriminación que existen a lo largo de todo el sistema educativo. Debe ponerse en evidencia la inequidad de la educación que imparten es-

cuelas de regiones distintas, las diferencias causadas por la capacidad adquisitiva de las cooperadoras, los circuitos educativos que conducen a los alumnos hacia terciarios desvalorizados o hacia universidades de prestigio, la terminalidad de muchas modalidades y orientaciones que impide seguir estudiando, entre muchos otros procesos que operan produciendo distinciones sociales basadas en la injusticia. Una política compensatoria debe, por lo tanto, dar una mano a los que han recibido menos y obtenido menos oportunidades y posibilidades, en todos los tramos del sistema educativo.

Más allá de toda la retórica que existe sobre el problema del financiamiento, sencillamente es necesario que se aumenten los presupuestos educativos en los países periféricos, al mismo tiempo que se ponen en práctica políticas compensatorias. La intención de los estrategias del “ajuste” ha sido desviar fondos de la educación superior y media hacia las políticas compensatorias, aduciendo un argumento, a nuestra manera de ver, insostenible: que no es justo invertir en educación superior cuando existen ciudadanos que no han terminado la educación básica. Ese razonamiento contiene una idea de la educación como un elemento del mercado, antes que como un bien social. La sociedad no puede prescindir de los productos de la universidad, profesionales, técnicos, investigadores, investigación y desarrollos tecnológicos, arte, etc.

Retirar el financiamiento estatal a la educación superior en los países latinoamericanos con el argumento anterior, o bien sosteniendo que cada estudiante debe pagar sus estudios superiores porque son las capas privilegiadas las que alcanzan ese nivel, es un razonamiento sesgado por una concepción libremercadista, riesgosa para la reproducción de la sociedad. Hoy las universidades latinoamericanas son refugio de cientos de miles de jóvenes que no tienen otro estímulo ni otro lugar donde cobijarse, pero también son el espacio que puede prepararlos para un futuro en el cual sean dignos productores, creadores y solidarios ciudadanos. De esos cientos de miles de jóvenes muchos provienen de las capas populares, porque ha sido el crecimiento vegetativo de los sistemas escolares el que produjo la masificación de la demanda educativa sobre los niveles superiores del sistema.

Para expresar nuestro argumento en términos llanos, abandonar la educación superior para reparar el desastre que se perfila en la educación básica no es sino una solución de muy corto plazo, con graves consecuencias futuras. Una política educativa democrática debe sostener, mejorar y transformar los sistemas de educación pública en su conjunto, y complementariamente establecer nuevos pactos con el sector privado, adecuados a las demandas de cada región. Finalmente advertimos que debe evitarse el desmembramiento del sistema mediante estrategias de autonomía escolar (vouchers, escuelas charter, escuelas autónomas de la comunidad, etc.) que, más que aportar a la mejora de la educación para los pobres, esconden la intención de privatizar los espacios públicos educativos. No se trata de desalentar los proyectos de cada institución en el marco de los sistemas edu-

cativos nacionales sino de denunciar que con un discurso plagado de palabras referidas a la discriminación positiva y a la calidad, se están ya propiciando medidas que en pocos años habrán desestructurado los sistemas de educación pública, dejando a la educación en manos de impredecibles fuerzas del mercado. A menos que seamos capaces de generar propuestas democráticas, capaces de resolver problemas y de alentar nuevas utopías.

Bibliografía

Ezcurra, Ana María 1999 *Informe* (Buenos Aires) pedido por la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados de la Nación.

Fuentes, Carlos 1997 *Por un progreso incluyente* (México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América) p.12.

Fukuyama, Francis 1996 *Confianza (Trust). Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad* (Buenos Aires: Editorial Atlántida) p. 295.

Lo Vuolo, R.; A. Barbeito 1994 *La nueva oscuridad de la política social* (Buenos Aires: Miño y Dávila-Ciepp) p. 95.

Naszevski, Daniel 1999 “En la Argentina se malgastan cerca de 1.200 millones al año en educación”, en diario *El Cronista* (Buenos Aires) viernes de noviembre, p. 10.

Soros, George 1999 *La Crisis del Capitalismo Global* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana) p. 124.

Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte

Carlos Alberto Torres*

El siglo de la educación: consideraciones preliminares

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”

(Bertold Brecht, citado en Rodrigues Brandao, 1981: i)

El siglo veinte está marcado por la extensión de oportunidades educativas a niños y niñas así como jóvenes e incluso adultos de todos los sectores sociales en América Latina. El siglo veinte ha sido el siglo de la educación, y el papel del estado en la promoción de la educación pública ha sido decisivo para alcanzar este objetivo. En este siglo, particularmente en las últimas cinco décadas, ingentes recursos públicos han sido gastados en la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria han sido extendidos significativamente; se proveyó educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, especialmente de pocos recursos; se ha facilitado el acceso de niños con deficiencias en el aprendizaje o minusválidos a las aulas de América Latina; y se ha mejorado substancialmente la igualdad de oportunidades educativas para los pobres, inmigrantes, niñas y mujeres, así como para los indígenas. Sin duda el siglo veinte está marcado también por la feminización de las matrículas educativas.

*Profesor, Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles (UCLA), y Director del Centro de Estudios Latinoamericanos.

Junto con esta expansión de las oportunidades educativas, renovados esfuerzos estatales se han llevado a cabo en la capacidad de retención de estudiantes en los niveles inferiores y medios del sistema, y en la capacidad de promoverlos para que continúen avanzando en el sistema escolar, llegando eventualmente al nivel de estudios post-secundarios y completándolos cada vez en mayor cantidad de casos. De igual modo, el tema de la calidad y relevancia de la educación ha sido una preocupación secular de pensadores, intelectuales públicos, maestros y maestras, sindicalistas educativos y miembros de las burocracias gubernamentales, haciéndose eco de las necesidades expresadas cotidianamente en patios y aulas escolares así como en foros públicos por padres y madres de familia, preocupados por la educación de sus hijos.

La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación, cuyas repercusiones en América Latina serán revisadas más adelante en este artículo. Pero lo central del mensaje es que no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos. Esto es, la educación aparece no sólo como consumo sino como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, con altas tasas de retorno, que varían según los niveles educativos. Se concluye en este análisis que una población más educada será una población con mayores niveles de tolerancia social y convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales. En fin, para decirlo en la jerga sociológica, a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.

Esta expansión, diversificación y ampliación mundial de las oportunidades educativas se ha visto también como una condición *sine qua non* para la expansión de los imperativos categóricos kantianos de la justicia social y la responsabilidad individual en la sociedad en su conjunto, especialmente en las distintas versiones de los estados de bienestar social. La expansión y universalización de la educación aparece así como un signo de la modernidad, un signo de mayor racionalidad de la acción social, pero paradójicamente, también como una precondición para que éstas se den.

Sin embargo, la equidad, la calidad (incluyendo efectividad, igualdad y eficiencia en la gestión educativa de los sistemas) y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas de la educación. Especialmente hacia el fin del siglo, los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo latinoamericano y de sus propias lógicas del actuar burocrático, todavía relamiéndose las heridas de la doble crisis de la deuda externa y el déficit fiscal que se arrastra desde los ochenta¹ como un yugo aparentemente imposible de superar, encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas existentes

en el mundo de la educación, fundamentalmente por las dificultades del financiamiento educativo, pero como señalaremos más adelante, también en función de filosofías políticas y agendas educativas que postulan una privatización de la educación y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública.

En este contexto, los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos -lo que nos gustaría denominar, retóricamente, las grandezas de la educación- son oscurecidos por las miserias perversas de la educación latinoamericana. La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales: los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos florecen educativamente en instituciones privadas. Con pocas excepciones en los países de la región, la educación inicial y preescolar, decisiva en la constitución cognoscitiva de los niños y niñas, si bien ha sido expandida notablemente en comparación con el principio del siglo, cuando era privilegio de los sectores pudientes, no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres del continente. El analfabetismo continúa siendo un problema de dimensiones, como una medusa de múltiples cabezas, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas con respecto de la distribución del resto de la sociedad se agiganta. La educación bilingüe, si bien avanzó notablemente en las últimas tres décadas, no se encuentra siquiera a la altura de las necesidades de las poblaciones indígenas. Lamentablemente, la educación de adultos, que había sido central en las preocupaciones retóricas de ciertas alianzas gobernantes y movimientos sociales en los sesenta y los setenta, se ha convertido en un área marginal en los ochenta, a pesar de la demanda y envergadura del problema, languideciendo prácticamente hacia el fin del siglo. En cierto sentido el analfabetismo continúa siendo un problema con dimensiones mucho más complejas dadas las demandas del alfabetismo cibernético y los avances de la comunicación. Así el analfabetismo funcional, cibernético y computacional constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo veinte. Como una tragedia griega del eterno retorno, y a pesar de los avances en la escolaridad, volvemos a contemplar una crisis de la educación de adultos de envergadura al internarnos en el nuevo siglo. La formación docente, y especialmente el salario del magisterio, continúan siendo uno de los nudos gordianos de la política educativa, mucho más acuciante frente a las transformaciones de la política estatal neoliberal. Las cuestiones de política curricular para promover la formación científica y humanista de la población enfrentan desafíos inusitados con los avances tecnológicos y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género, con crecientes mercados regionales cada vez más alejados de las dinámicas de la globalización, quedando literalmente ajeno a los circuitos de producción, circulación y consumo del sistema mundial, con las repercusiones educativas, sociales, políticas y económicas que esto implica. Las vinculaciones entre educación y trabajo, con la caída en los mercados de trabajo y empleo, así

como con los crecientes niveles de pobreza, especialmente de los habitantes menos educados de la región, constituyen otro tema acuciante de la política pública. Nos despedimos del siglo con innumerables conflictos en la educación superior latinoamericana: con estudiantes universitarios chilenos tomando las calles para demandar más presupuestos; con las universidades públicas brasileñas recuperándose después de varios meses de huelga sin conseguir la mayoría de los objetivos; con la universidad de Buenos Aires amenazada por un recorte presupuestario inusitado, frente a las demandas del FMI, a punto de cerrar sus puertas si el ajuste económico se lleva a cabo al 1ro de octubre de 1999; y con la UNAM, al momento que escribo este capítulo, en una huelga que ha durado ya diez semanas, con paralización de labores y toma de las instalaciones por parte de un movimiento social estudiantil que ha convocado en sus movilizaciones masivas a más de un cuarto de millón de personas en las calles. Estas y muchas otras situaciones similares en extensión y envergadura por la cuales han pasado los universitarios de la región en los últimos años, muestran que la universidad pública latinoamericana continúa su lucha por la identidad al confrontar el nuevo siglo, debatiéndose entre su honrosa tradición reformista y las complejidades de negociar con regímenes políticos cada vez menos adeptos a fortalecer la universidad pública, y teniendo que entender y manejar las típicas presiones de la globalización (y su repercusión en la política local) para la gestión universitaria.

Las grandezas de la educación pública de este siglo corren el gran riesgo de ser obnubiladas por las miserias de políticas públicas que renuncian a su tradición democrático-liberal, con el consabido daño en la formación de los ciudadanos, una de las tareas centrales del estado en la educación. Este artículo busca presentar evidencia empírica y argumentaciones normativas y analíticas, mostrando los avances y retrocesos, las grandezas y las miserias de la educación latinoamericana; realzando aquellas ideas que han dado frutos significativos y que contribuyeron a crear tradiciones educativas de distinción; y señalando, en sus tramos finales, algunos de los principales desafíos para la educación al internarnos en el nuevo siglo. El riesgo que confrontamos, ostensiblemente, es que la ruptura del compromiso por la educación pública pueda significar y anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas.

Estado y educación: unidad en la diversidad

“Todos los sistemas son falsos, tanto el de Marx como el de Aristóteles—
aun cuando ambos pueden haber visto la verdad”

(Horkheimer, 1974: 198)

Terminadas las guerras civiles en el siglo XIX, culminando en el proceso de reorganización nacional que los países latinoamericanos concluyeron alrede-

dor de 1880, los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después que se establecieron las fronteras de los países. La constitución del estado-nación tuvo entre sus principios los siguientes: la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constituciones nacionales basadas en los principios emanados de la Carta Magna inglesa, la Revolución Americana y la Revolución Francesa, es decir constituciones netamente liberales; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua casi como defensa de la soberanía del país; y por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todas las capas sociales.

En el ideario de la ilustración liberal la educación fue una responsabilidad estatal, actuando como *locu parentis*. En este siglo, tres grandes formaciones sociales y regímenes políticos han predominado en el contexto de revoluciones de envergadura (éste también ha sido el siglo de las revoluciones sociales en América Latina). Estos tres tipos de estado, son el estado liberal conservador, el estado desarrollista, y por último el estado neoliberal. Claro está, que estos tres modelos estatales han estado también marcados por la presencia de remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismo o dictaduras militares. Si bien estas situaciones, muy comunes en la política latinoamericana, han alterado cualquier imagen de una forma pura de gobierno liberal-democrático, la gestión más amplia del estado ha sido marcada por estos tres momentos estatales con importantes repercusiones en la educación. Encontramos primero el estado liberal conservador, que gesta los modelos educativos en la región entre 1880 y 1930, dependiendo de las historias nacionales, una situación que puede llegar hasta el fin de la segunda guerra mundial, pasando por la importante crisis de 1929 que reorienta el eje geopolítico de América Latina y da lugar a una cada vez mayor presencia del imperialismo norteamericano. Aparece después, vestido con distintos ropajes, el estado desarrollista de mediados de los cuarenta, aproximadamente hasta la crisis de la década de los ochenta, nuevamente con las enormes variabilidades históricas y condicionamientos nacionales, que refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo. Luego llegamos, finalmente, a la gran ruptura de los ochenta, dando paso a los modelos de estabilización y ajuste estructural, y al estado neoliberal en la región.

Si uno tratara de encontrar el paralelo de la educación pública latinoamericana con las transformaciones educativas de los sistemas mundiales, se podría decir que el modelo liberal de la educación pública prevalece desde mediados/fines del siglo pasado hasta la crisis de 1929, nuevamente con los cambios nacionales que condicionan las rupturas así como las tradiciones, dando lugar a modelos de educación compensatoria en los cuales la educación pública juega un papel decisivo en modelos estatales desarrollistas que, con las peculiaridades históricas,

económicas y atávicas de la región, son lo más parecido que se ha creado a un modelo de estado de bienestar social. Finalmente, el modelo del estado neoliberal de los ochenta en América Latina corresponde, *pari pasu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. El fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación.

Cierto es que toda periodización historiográfica de alto nivel de agregación presenta dificultades muy complejas para el análisis de las vinculaciones entre estado y educación, no sólo por las peculiaridades nacionales sino también porque las dinámicas de transformación estructural en la región, si bien afines, no necesariamente dictan *in toto* los modelos educativos, el financiamiento de la educación, o las grandes líneas directrices de la política educativa. Ciertamente hay un paralelo entre modelos estatales y modelos educativos, pero para recordar una de las enseñanzas de Marx, las formaciones sociales, así como los modos de producción, nunca mueren de un día para el otro; se superponen, se yuxtaponen, sobreviven en el tiempo, y cohabitan, en una amalgama muy rebelde para el entendimiento de la imaginación histórica, que invita a la precaución en el análisis histórico. Con esa importante nota de cautela, es claro que los principios de la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar un análisis genérico como el propuesto aquí. Aun más, nos permite imaginar las transformaciones educativas en el nivel del sistema mundial, más aún hacia el fin del siglo, que homogeneizan a la vez que segmentan drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los *modus operandi*, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación en general (inclusive la educación privada), las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar, y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica.

Unidad en la diversidad de experiencias educativas en la región puede ser el *motto* de esta conversación sobre grandezas y miserias en la educación latinoamericana en el siglo XX.

Expansión y crisis de la educación latinoamericana: el fin del siglo

“In a sense, this is a game of never-ending mirrors”

(Wallerstein, 1997: 1254)

Hemos argumentado en otro lugar (Torres y Puiggros, 1997: 6-8) que la expansión de la educación en América Latina estuvo vinculada a la fase temprana de la industrialización en los cincuenta y sesenta, y que representa uno de los más

altos índices de crecimiento educativo en el mundo. Entre 1960 y 1970, los índices de crecimiento de la educación superior y de la educación media fueron 247,9% y 258,3%, respectivamente, datos ampliamente documentados por la UNESCO (1974: 167-227). Sin embargo, el crecimiento de la educación primaria, que coronaba el esfuerzo de expansión del sistema durante el siglo, si bien significativo, fue mucho más modesto que el de los otros niveles, llegando a 167,6%. Las tasas de alfabetización se mantuvieron relativamente constantes en la mayoría de los países del área latinoamericana (UNESCO, 1971). Un estudio llevado a cabo hacia fines de los setenta muestra una continuidad significativa en este patrón de desarrollo educativo (UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981). En este espíritu, el investigador chileno Ernesto Schiefelbein, analizando el financiamiento de la educación, argumenta que las cuatro décadas que precedieron a los noventa representaron un progreso significativo para las democracias latinoamericanas mediante: "(i) expansión del acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar; (ii) extensión de los años de la escolaridad; (iii) mejoramiento en el pronto acceso a la escuela; (iv) provisión de nutrición y cuidado a un número muy grande de niños y niñas carentes; (v) incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y eliminación de canales diferenciales por niveles sociales" (Schiefelbein, 1997: 32). Este diagnóstico optimista, claro está, no refleja triunfalismo alguno si uno considerara las altas tasas de repetición y de abandono escolar² de la región.

A pesar del crecimiento secular del sistema educativo en términos de tasas de matrícula, especialmente en la educación primaria, la tasa de crecimiento de los gastos educativos, ajustados por inflación, disminuyó en los '80. El educador venezolano Fernando Reimers muestra que entre 1975 y 1980 el gasto total en educación se incrementó en todos los países de la región. Sin embargo, entre 1980 y 1985, el gasto total en términos reales disminuyó en doce de los dieciocho países estudiados (Reimers, 1990: 16). Reimers argumenta que, en contraste con los logros previos en la expansión de la educación pública, las últimas dos décadas significan una caída en la cantidad y calidad escolar en la región. Según la investigación de Reimers, los Ministerios de Educación de la región se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural. Estos cortes presupuestales han afectado de manera desproporcionada la educación primaria, y se reflejan en los recursos limitados en términos de materiales de enseñanza, edificios escolares, y caída en las tasas de matrícula (Reimers, 1991: 325-338)³. Una consecuencia natural de estos ajustes es que la disminución en el gasto educativo alienó a las organizaciones del magisterio, especialmente a los sindicatos de maestros y profesores, creando nuevas áreas de conflicto en las relaciones docentes-estado en términos de la formulación, operacionalización y evaluación de la política pública en educación (Carnoy y Torres, 1994).

Como Reimers y Tiburcio señalan, “un análisis de los cambios en el financiamiento público de la educación en América Latina entre 1970 y 1985 concluye que el ajuste llevó a un corte desproporcionado en los gastos en educación como porcentaje del gasto gubernamental en educación o como porcentaje del PNB. Dentro de la educación, el gasto en capital o infraestructura sufrió de manera desproporcionada así como lo hicieron todos los ítems que no estaban vinculados al salario, mientras que muchos países redujeron aun más desproporcionadamente los gastos en la educación primaria. Un estudio de la crisis financiera en América Central entre 1979 y 1989 concluye que la mayoría de los países (con excepción de Honduras) mostró una tendencia a gastar un porcentaje menor del PNB en educación, que los salarios del magisterio se han depreciado en términos reales con una pérdida de cerca de dos tercios de su valor, y que al final de la década la mayoría del presupuesto educativo va para pagar salarios” (Reimers y Tiburcio, 1993: 22). Un análisis similar para Brasil y México muestra que la caída en el presupuesto educativo tuvo lugar “en un escenario del crecimiento del sector gubernamental en términos relativos del PBI” (Reimers y Tiburcio, 1993: 37). Por razones mucho más claras en términos del salario magisterial subsidiando la expansión educativa, y no tanto en términos de reducción del gasto educativo per se, un fenómeno similar ha sido detectado en México mediante un análisis histórico y longitudinal del salario magisterial en las décadas de 1940 a 1980 (Morales-Gómez y Torres, 1990).

Teorías de la educación en América Latina

Doy por una metáfora todos los silogismos, con sus ergos correspondientes que le puedan garrapiñar en la garrafa escolástica; la metáfora: me enseña más, me alumbró más y, sobre todo, encuentro calor debajo de ella, pues la imaginación sólo a fuego trabaja.

(Miguel de Unamuno, en Gómez de la Serna, 1961)

Es conveniente, al principio del siglo XXI, hacer una reseña ilustrativa (que dados los condicionantes de espacio de este artículo no puede ser exhaustiva) de las ideas que animaron la formulación de política educativa y su crítica, o que tuvieron impacto, de alguna manera, en la práctica y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Incluso corriendo el riesgo de hacer una economía de análisis que violente la realidad más allá de lo aceptable en el trabajo académico, he preferido sintetizar, sin hacer justicia a estas ideas y tradiciones, el debate pedagógico en términos de grandes líneas de pensamiento. Tradiciones que en ocasiones se intersectan, en ocasiones se oponen, en ocasiones gestan un sincretismo y un eclecticismo tal en las políticas y el pensamiento de individuos e instituciones que permite que los paradigmas toman prestados conceptos pedagógicos unos de otros, de manera muy libertaria, en ocasiones sin método o rigor epistemológico alguno.

Pero ésta es justamente la naturaleza de la realidad, o por lo menos como la podemos percibir a nivel de piel. Lo caótico, lo confuso, lo intenso y apasionado, lo normativo, coexiste íntimamente con lo sistemático y metódico, lo ordenado, lo sintético y analítico. Lo que sigue es un intento de formalizar brevemente los trazos distintivos de cada tradición, sin pretender exhaustividad alguna.

Del positivismo pedagógico, el espiritualismo, el humanismo y el normalismo a la economía de la educación y el capital humano

Los sistemas escolares de América Latina reflejan una mezcla extraordinariamente ecléctica de pensamientos filosóficos y pedagógicos que, en compleja amalgama, orientaron las discusiones en educación, especialmente al menos desde la generación del ochenta hasta la aparición del modelo de la Escuela Nueva en América Latina.

Una mezcla increíblemente interesante es el espiritualismo pedagógico, en ocasiones vinculado a la educación católica, incluso de tono conservador, y la lógica del positivismo pedagógico. Como señala Moacir Gadotti (1998), estas orientaciones se nutren de los principios pedagógicos liberales, desde Rousseau, pasando por Pestalozzi, Herbart, y las premisas educativas que emanaban de la revolución francesa.

Es imposible dar cuenta en pocas páginas de la historia de las ideas pedagógicas en América Latina. Quizá sea un quehacer imposible, a pesar de interesantes intentos por sintetizar estos procesos desde una mirada histórica (Puiggrós, 1996, 1997; Cucuzza, 1996). En gran parte, esta tradición se mezcla con la práctica del normalismo, la imagen sarmientina del maestro, o mejor dicho la maestra como constructora desde sus aulas de la nación, forjadora de mentes y almas, verdadera misionera de la Ilustración. Curiosamente, sobre los fundamentos positivistas de la lógica del normalismo, luego de la transición cientificista de la educación con la aparición a fines de los sesenta de la economía política de la educación, las nuevas versiones del planeamiento educativo se apoyaron en principios epistemológicos que tenían larga data en la región y los *aggiornaron*, terminando, curiosamente, en una vuelta perversa de la historia, en las teorías del capital humano. El normalismo buscaba un sistema homogéneo (ignorando en gran medida las diferencias en los sujetos pedagógicos), un sistema donde hubiera un gran nivel de control, y por tanto aceptaba un sistema de administración escolar altamente centralizado y basado en las premisas del federalismo. Con un gran sentido de optimismo en la tarea civilizadora de la escuela, principalmente, y sin cuestionar los fundamentos oligárquicos de los regímenes conservadores que animaron la fundación de la escuela moderna latinoamericana, el normalismo adoptó, con las diferencias del caso y la lectura específica del liberalismo adaptado a las necesidades conservadoras criollas, un modelo de cuño y orienta-

ción positivista para combatir las tendencias del curriculum tradicional humanista o espiritualista que tuvo una vigencia histórica mucho más allá de sus posibilidades heurísticas (Puiggros, 1990).

El positivismo responde a un conjunto de proposiciones científicas acerca de cómo se lleva a cabo el trabajo científico. El conocimiento, por ejemplo, existe en tres niveles distintos de abstracción, y por lo tanto de generalización: el nivel de las observaciones particulares, el nivel de las leyes y generalizaciones empíricas, y el nivel de las definiciones teóricas. En términos generales, las explicaciones están basadas en la posibilidad de establecer regularidades, o un patrón de uniformidades que pueden ser diferenciadas de las generalizaciones accidentales o las leyes. En la medida que las explicaciones positivistas emanan de las ciencias naturales y no de las ciencias sociales, la epistemología del positivismo se confronta con el principio de la ambigüedad de las ciencias sociales. En las ciencias naturales, un evento que no se conforma a una regla de universalidad invalida la regla; en las ciencias sociales, éste es virtualmente el caso de cada evento, en la medida que la realidad social es abierta, y cada evento es, potencialmente, de naturaleza idiosincrásica.

Esto invita al positivismo a considerar nociones de modelos de probabilidad estadística más que generalizaciones a partir de leyes. Estas leyes, a su vez, deben ser diferentes que la generalización de observaciones empíricas, lo cual coloca sobre el tapete el intrincado tema de cómo moverse del nivel de las observaciones empíricas a las definiciones de causalidad sin tener que basarse en interpretaciones, lo cual sería basarse en un modelo metafísico, algo inaceptable para los positivistas. De aquí surgen los modelos hipotéticos deductivos, donde la realidad se convierte en un conjunto de construcciones lógicas (o matemáticas, usando un lenguaje diferente) más que en un conjunto de entidades reales. El problema, por momentos indisoluble para el positivismo, es cómo diferenciar una observación de una teoría, y de igual manera, cómo puede diferenciarse un juicio de valor de un juicio empírico, otro de los temas de difícil tratamiento. Finalmente, para terminar este breve *rendevouz* epistemológico, el positivismo tiene serias dificultades para entender la transformación de eventos no lineales o la discontinuidad profunda de los fenómenos de la vida real. De igual manera, la singularidad del investigador es dejada de lado en función de una noción omnicomprendensiva de objetividad social. Pensadores pedagógicos positivistas argumentan que hay un orden social fundamental motivando la dinámica de transformación de la realidad educativa. Este orden es discernible con la aplicación rigurosa y objetiva del método específico de las ciencias sociales. Este método, obviamente, refleja las premisas de todos los métodos científicos vinculados al modelo de las ciencias naturales, esto es, un método basado en el fundacionalismo, la objetividad, la búsqueda del control y la manipulación de las variables, el experimentalismo (o mejor dicho, dada la historicidad de los procesos sociales y las dificultades éticas de trabajar con sujetos humanos, cuasi experimentalismo), la universalidad y la racionalidad.

La culminación de este proceso, que indefectiblemente tenía que liquidar los sesgos espiritualistas del pensamiento pedagógico latinoamericano, y que afectaba radicalmente la experiencia del normalismo, fue la teoría del capital humano.

Este modelo está basado en las teorías económicas neoclásicas que postulan la benevolencia del auto-interés. Es decir, que los individuos son racionales, que toman sus decisiones siempre en función de un cálculo económico deliberado (aún cuando las decisiones que tomen sean equivocadas), y que la persecución de intereses totalmente autocentrados resultará, en última instancia, en un beneficio para la sociedad en su conjunto (The Economist, 1998: p. 80; Pescador, 1994: p. 167). Antes de ser una teoría sobre la inversión y el retorno de la educación, esta teoría trataba de explicar que la tasa de expansión de la educación en el mundo desarrollado ha sido el resultado de satisfacer la demanda creciente por trabajadores con mayores y mejores habilidades y destrezas en un mercado de trabajo en expansión y crecientemente diferenciado por especializaciones (Torres, Pannu y Bacchus, 1993: 3-32). Como señala Pescador, “La definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se lo adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral. En vista de que es difícil medir las habilidades y el talento de la persona, los economistas han identificado al capital humano analizando solamente sus fuentes de inversión y particularmente la educación. En gran medida, la bibliografía identifica la educación como un capital humano antes que como una fuente del mismo” (1994: 161).

La teoría del capital humano considera que el gasto en educación de un individuo consiste en dos componentes, uno de consumo y otro de inversión (Pescador, 1994: 163). En última instancia, todo se basa en una teoría de la elección (rational choice) y la maximización de las utilidades bajo ciertas restricciones. De aquí surge entonces el poderoso concepto de las tasas de retorno a la inversión en la educación, que desde que se diseminaron en los ambientes burocráticos-educativos de América Latina han constituido una referencia ineludible en las tomas de decisiones educativas.

Las tasas de retorno o tasas de rentabilidad permiten calcular los resultados económicos a partir de los costos en que incurrimos en la educación tanto de los individuos (tasa de retorno privada) como de la sociedad (tasa de retorno social). Uno de los resultados más interesantes de este modelo es que: a) no todos los niveles educativos tienen el mismo tipo de rentabilidad en la inversión (bajo la premisa de la utilidad marginal en el resultado posible al invertir una unidad más de un producto específico; en este caso, se mide aproximadamente la utilidad marginal de un individuo al decidir tener un año adicional de educación); b) “el costo de oportunidad tiende a disminuir en la medida en que se va extendiendo cada nivel de educación” (Pescador, 1994: 165); c) hay un fuerte sesgo en los mode-

los de inversión donde se considera que virtualmente todos los ingresos “constituyen exclusivamente rendimientos de la inversión en alguna forma de capital humano” (165).

En los modelos de distribución del ingreso, la teoría del capital humano argumenta que “Los ingresos de las personas constituyen así el rendimiento de sus inversiones en capital humano, por lo que su distribución depende de la distribución de la inversión de capital humano y de su tasa de rendimiento correspondiente” (166).

No cabe ninguna duda de que estas premisas neoclásicas en la educación, aunadas a los modelos estructural-funcionalistas sobre la funcionalidad de la educación (Morrow and Torres, 1995; Torres, 1989: 1990), proveyeron muchas de las racionalidades intelectuales para la asignación de recursos y la formulación de políticas educativas en el mundo. Sin embargo, a pesar de la restricción de espacio, convendría señalar que queda un conjunto enorme de interrogantes políticos (y ni qué decir de los teóricos y metodológicos) al considerar esta teoría que tuvo enorme fuerza en los cincuenta y sesenta y llega incluso hasta nuestros días, en constantes reencarnaciones, en muchas de las formulaciones economicistas del neoliberalismo en educación.

Primero, en la medida en que la oferta educativa se ha incrementado más rápidamente que las oportunidades laborales, esto ha resultado en una verdadera inflación de las credenciales en términos de la calificación de la mano de obra: el umbral educativo de las profesiones ha subido sistemáticamente en las últimas cuatro décadas a nivel mundial. De esta manera se cuestiona la vinculación entre educación y productividad, ya que muchos más individuos buscan más educación para aumentar sus chances de empleabilidad, es decir, mejorar su posición en la fila de los que buscan los mejores trabajos; esta teoría de la fila en educación, y la noción divulgada en los setenta de la “enfermedad de los diplomas”, plantean cuestiones difíciles de responder desde modelos estáticos del capital humano.

De aquí surgen otras preguntas: ¿aumenta la educación el producto (individual y social) o simplemente asigna individuos a los trabajos de más altos y complejos requerimientos tecnológicos, que a su vez son los de mayor productividad y potencial de ingreso? ¿Es la educación pública simplemente un subsidio para los empleadores, es decir, socializa los costos de producir gente entrenada para satisfacer las necesidades de empresas? ¿Legitima la credencial educativa una estructura social desigual, y por lo tanto contribuye a la reproducción de roles laborales desiguales? Estos temas invitan a un análisis que supera, con mucho, las posibilidades analíticas de las teorías del capital humano y de la economía de la educación en sí misma. Estas preguntas, y muchas más que se quedan en el tintero (o deberíamos decir ahora, en el nuevo siglo, en el teclado) por falta de espacio, demandan una economía política de la educación.

La Escuela Nueva

Como señala acertadamente Moacir Gadotti, el movimiento de la “Escuela Nueva” que tiene en el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey a uno de sus pensadores señeros, pero proviene de una distinguida tradición a la cual se puede vincular a intelectuales de la talla de Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Jean Piaget y Willian Heard Kilpatrick, representa el movimiento más vigoroso de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa (Gadotti, 1998: p. 147). Gestando una pedagogía directivista *sui generis* centrada en el niño y no en la tarea directivista e instruccional del maestro, la filosofía de la Escuela Nueva proponía que la educación fuera la propulsora del cambio social valorando la autoformación y la actividad espontánea de los niños.

Este modelo hace de la experiencia y la actividad los dos pilares pedagógicos. Se aprende haciendo, podría ser la máxima de Dewey, quien, basado en una postura pragmática, buscaba aumentar el rendimiento del niño a partir de su experiencia y de seguir los propios intereses vitales del mismo. Los principios de iniciativa, originalidad y cooperación pretendían liberar las potencialidades del individuo y de esta manera cambiar el orden social, tratando de que la educación reformulara la democracia (Dewey, 1981). Obviamente, el impacto de este pensamiento en los ambientes pedagógicos latinoamericanos todavía resuena con enorme fuerza. Por ejemplo, es poco conocido el hecho de que Dewey fue consultado inmediatamente después de la Revolución Mexicana acerca de cómo adaptar los principios de la Escuela Nueva a los principios educativos de la revolución. Es mucho más conocido, sin embargo, el impacto que tuvo la Escuela Nueva en Brasil con la gestión de Anixio Texeira, asociado con la modernización de la educación brasileña, llegando incluso a reverberar en algunas de las posiciones que luego tomaría Paulo Freire⁴.

Dusell y Caruso señalan que a pesar del impacto que en última instancia tuvo la noción de Escuela Nueva, en las primeras décadas del siglo pasado fue un pensamiento marginal. “No es sorpresa que durante las primeras décadas de este siglo la difusión de las ideas de Dewey fueron lideradas por pedagogos liberales y radicales quienes, de distintas maneras, confrontaron el status quo. Muchos de ellos consideraban el sistema educativo norteamericano y las pedagogías provenientes de Estados Unidos como un modelo ejemplar para reformar un país donde la oligarquía dueña de la tierra gobernaba una democracia fraudulenta. Industrialismo y participación popular eran las luces de la ciudad para ellos. Sin embargo, su admiración global los llevaba a no considerar las diferencias y las luchas que habían dado forma al curriculum norteamericano” (Dussell and Caruso, 1997: 108).

Luego de la segunda guerra mundial se dio una renovada incorporación de Dewey en el panorama pedagógico latinoamericano, como filósofo pragmático, pero sin socavar definitivamente las posiciones del espiritualismo y del humanis-

mo, todavía enclaustradas en la educación, especialmente del Cono Sur (Dussell and Caruso, 1997). La aparición de los modelos de educación popular y de Paulo Freire en las álgidas décadas de los sesenta y setenta alteró radicalmente las propuestas educativas. Sin embargo, es claro que tanto las propuestas espiritualistas autoritarias como las humanistas continúan reapareciendo en los ambientes pedagógicos latinoamericanos, especialmente las primeras asociadas a experiencias dictatoriales.

Freire y la Educación Popular

La Educación Popular nace de modelos radicales de educación, muchos de ellos vinculados a las experiencias de Paulo Freire en Brasil en los sesenta. Las características comunes de la educación popular han sido discutidas por distintos analistas y sintetizadas en otros lugares (Gadotti and Torres, 1993; Torres, 1995[a]; Torres, 1995[b]).

La Educación Popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones. Basa sus prácticas educativas en experiencias colectivas e individuales, tomando muy en serio el conocimiento previo adquirido por las poblaciones, y trabaja en grupos más que sobre una base individual. El concepto de educación que estos proyectos ofrecen está íntimamente relacionado con habilidades o calificaciones concretas que se intenta enseñar a los pobres (por ejemplo la lectoescritura y la aritmética). Se busca inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía. Finalmente, estos proyectos pueden ser originados por gobiernos con relación a proyectos de desarrollo rural integrado, como en Colombia y la República Dominicana (Torres, 1995[b]); como la experiencia misma de Paulo Freire al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo 1989/1991 durante la administración del Partido Dos Trabalhadores (PT) lo demuestra (O'Cadiz, Wong and Torres, 1998); como en Nicaragua con colectivos de educación popular (Arnove, 1986). Pueden dirigirse tanto a adultos como a niños.

Para el enfoque que tiene en Paulo Freire y la pedagogía del oprimido un emblema pedagógico (Torres, 1995[c]; Gadotti, 1989; Rodrigues Brandão, 1981), los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos. Los programas educativos que se diseñan inspirados por este modelo, con fuerte presencia histórica en el campo de la educación de adultos y la alfabetización, tratan de constituirse en instrumentos o mecanismos de colaboración político-pedagógica con los sectores socialmente subordinados. Es una pedagogía para la transición social, y por lo tanto define su actividad educativa co-

mo una “acción cultural” cuyo objetivo central puede resumirse en el término “concientización.” En su versión más radical, la especificidad de la concientización reside en el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es decir, aparece como parte de las ‘condiciones subjetivas’ del proceso de transformación social. En términos estrictamente educativos, su intención es una pedagogía no autoritaria. Docentes y estudiantes son a la vez estudiantes y docentes, con status similar, y están vinculados por un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal. El programa educativo puede llevarse a cabo tanto en un aula como en un “círculo de cultura”, y la transmisión de ideas y conocimientos sucede a partir de compartir “el conocimiento del conocimiento anterior” de los educandos. Entre las principales características de este enfoque se encuentra su resistencia histórica, atemperada en alguna que otra ocasión, a la vinculación con el aparato del estado capitalista y a la organización burocrática de la práctica educativa. En la medida en que el estado y la escuela representan lugares donde se cancelan relaciones de dominación, esta pedagogía aboga por la creación de alternativas no académicas pudiendo llegar en ocasiones, como lamentó Freire en una conversación conmigo, al “basismo”, o la celebración acrítica del conocimiento popular como única fuente del trabajo pedagógico (Torres, 1994[c]) y de alternativas no-estatales insertas en el corazón de la sociedad civil.

En consecuencia, muchos de sus representantes trabajan política y profesionalmente cerca de partidos políticos, universidades y centros de investigación, así como en organizaciones de base de las iglesias. Esta pedagogía, personalizada en la figura del filósofo de la educación y pedagogo Paulo Reglus Neves Freire, fue desarrollada inicialmente en Brasil y en Chile, difundándose con vigor en el Cono Sur y llegando a México, Estados Unidos y Canadá, pero influyendo en innumerables programas educativos en todo el planeta; basta citar sólo algunos, como las campañas de alfabetización en Guinea-Bissau, São Tome Príncipe, Granada, Nicaragua y México, o los programas de educación de adultos en Tanzania y Sudáfrica.

Claramente, este ideario pedagógico, vinculado a la noción de la revolución cultural de los sesenta, es un modelo diametralmente opuesto a la agenda predominante neoliberal en la educación latinoamericana, la cual constituye, paradójicamente, la culminación de las posturas más conservadoras y capitalistas en el mundo entero, y una flagrante contradicción con la tradición liberal y el espíritu de la educación pública, obligatoria y gratuita que predominó en el continente en este siglo⁵.

Valga señalar, a su vez, como precaución, que si bien ésta es una agenda íntimamente vinculada a los principios económicos neoclásicos que prevalecen en diversas instituciones regulatorias del capitalismo como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y diversas fundaciones del mundo capitalista industrial avanzado y organismos de ayuda bilateral, tiene una “afinidad electiva”,

para usar un lenguaje weberiano, con las posturas de los gobiernos neoliberales de la región, la mayoría de los cuales adoptaron los grandes lineamientos de esta agenda, o como en el caso de una tradición liberal distinguida como la mexicana de la post-revolución. El neoliberalismo desde el gobierno de Salinas de Gortari condicionó fuertemente los límites y posibilidades de la transformación educativa en el país.

La Agenda Neoliberal: el pensamiento de la privatización

Las premisas analíticas de la Agenda hegemónica Neoliberal, bien representada en distintos organismos internacionales como el Banco Mundial, pueden ser categorizadas bajo la etiqueta de *supply-side economics*. Dos premisas de política guían la agenda: la noción de privatización de la educación pública, y la reducción del gasto público. Obviamente estas orientaciones de política no son incompatibles, y la privatización puede ser considerada una estrategia importante para la reducción de los gastos del sector público. La noción de privatización requiere una explicación adicional. Estas políticas son elementos cruciales en las reformas que promueven la liberalización del mercado. Por un lado, reducen la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público. Por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque: “la contratación de servicios externos es a la vez un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado es un intento de tomar prestado del ethos empresarial y la conceptualización de la empresa privada y la noción de desarrollo empresarial, sistemas análisis de costo-beneficio y el *management by objectives*, o administración por objetivos” (Culpitt, 1992: 94).

Neoliberales y neo-conservadores argumentan que el estado y el mercado son dos sistemas sociales diametralmente opuestos, y que ambos son opciones reales para la provisión de servicios específicos (Moran y Wright, 1991). ¿Por qué hay una preferencia del mercado sobre el estado? Los neoliberales consideran a los mercados más versátiles y eficientes que las estructuras burocráticas del estado, por un sinnúmero de razones (Torres, 1996). Los mercados responden más rápidamente a los cambios tecnológicos y a la demanda social que el estado. Los mercados son vistos como más eficientes y efectivos en términos de costo que el sector público en la provisión de servicios. Finalmente, la competencia del mercado producirá mayor *accountability* (responsabilidad de la gestión) para la inversión social que las políticas burocráticas. Junto con estas preferencias está la cuestión de que los neoliberales vincularon la privatización de las empresas públicas con la solución del problema de la deuda externa. Después de todo, en cierta versión

de la ideología neoliberal, las empresas del estado “eran responsables por la creación de la deuda externa de América Latina, y, más importante aún su privatización puede ayudar a resolver el problema” (Ramamurti, 1991: 153).

Sin embargo, vale remarcar que el proceso de privatización no está exento de contradicciones, como un temprano trabajo lo indicó. Ramamurti (1991: 168) sugirió que “de ninguna manera es claro que, en el largo plazo, se logren objetivos substantivos de eficiencia mediante la privatización de grandes empresas del estado con gran poder de mercado”. Una segunda fuente de conflicto tiene que ver con los mecanismos regulatorios: “Dado el pobre récord de regulación gubernamental en América Latina, y la carencia de procedimientos establecidos, así como las negociaciones detrás de los escenarios de la política, es difícil ser optimista sobre la calidad de la regulación después de las privatizaciones. Los gobiernos quizá deban renacionalizar algunas de estas industrias en el futuro, por opción, o por necesidad. Si esto fuera a pasar, inversores foráneos tendrán que ser compensados por sus inversiones a tasas mucho más altas que aquellas recibidas en la privatización, creando, potencialmente una gran *outflow* (flujo) de reservas en el futuro. Estos conflictos pueden también dañar las relaciones con los inversores privados, creando, en su peor instancia, un fuga recurrente de capitales” (Ramamurti, 1991: 169).

Un comentario final acerca de esta filosofía genérica de la privatización. Muchos de sus proponentes postulan más una perspectiva anti-estatal que una verdadera perspectiva de privatización con ampliación de la competencia en los mercados.

En otros términos, la cuestión es saber si estas políticas generan verdadera competencia en diversos mercados o constituyen una estrategia para reemplazar el monopolio que tenían las empresas del estado, en áreas específicas de la economía, con un monopolio similar pero esta vez a cargo de selectas empresas privadas.

En términos de políticas educacionales específicas, la agenda neoliberal postula una amalgama de líneas directrices, todas ellas representadas en las políticas del Banco Mundial. Por ejemplo: se postula la democratización de la escolaridad, aumentando la participación de las mujeres y las niñas en la educación, un objetivo muy laudable afincado en el corazón mismo de las políticas liberales por la igualdad, pero hay suficiente información para mostrar cómo lo que se da con una mano se quita con la otra, es decir, la retórica de la igualdad vía políticas educacionales que apoyan la educación de las mujeres, pero por otro lado, son las mujeres las que han pagado el mayor costo de las políticas de ajuste estructural (Cavanagh, Wysham y Arruda, 1994; Emeagwali, 1995). Dos políticas específicas, la priorización de la educación básica y un énfasis sobre la cuestión de la calidad de la educación, caracterizan también la agenda educativa del Banco Mundial. Sin embargo, como señala José Luis Coraggio, en la medida en que el Banco Mun-

dial está compuesto primariamente por economistas y no por educadores, el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobreénfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa. Usando un criterio económico estricto (por ejemplo, las tasas de retorno basadas en ingreso personal), se sugiere que un año adicional de educación privada en los niveles más bajos del sistema produce un incremento mayor del ingreso que a niveles más altos del sistema educativo. Por lo tanto se concluye, muy a la ligera, argumentando que la inversión en la educación básica o primaria resultará mejor para incrementar el producto bruto interno que la inversión en cualquiera de los otros niveles (sin contar, por supuesto, con la obsesión de los especialistas del Banco Mundial en que la inversión en educación superior en América Latina, en particular, es un subsidio a las elites). Para Coraggio, sin embargo, el problema es que un ingreso neto en el producto nacional asume que el principal recurso del país es un reservorio de trabajadores calificados, flexibles y baratos que pueden producir bienes y servicios para exportación. El incremento real en el ingreso, sin embargo, no tendrá lugar en los bolsillos de esos trabajadores productivos, sino en los bolsillos de los consumidores de esos bienes y servicios localizados en el mundo industrializado (Coraggio, 1994: 168). Un problema similar ha sido expresado por otros análisis, considerando las premisas de los documentos preparatorios para la Conferencia de Jomtien hace casi una década y las serias implicaciones para la educación superior en la región, (Torres, 1991[a]; Morales-Gómez y Torres, 1990; Reimers, 1994).

En síntesis, ¿cómo ha impactado la globalización en la formulación de las políticas educativas en América Latina? Claramente, hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente.

En términos de la economía política de la educación, como señalamos más arriba, el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado. Esto ha llevado a impulsar distintos instrumentos de financiamiento educativos, como los “vouchers” o bonos; a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación educativa como las tasas de retorno en educación, y ciertas experiencias de descentralización educativa como los *charter schools*. Muchos de estos instrumentos de política, con sus distintas variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas -y por lo tanto no negociables- en la formulación de políticas educativas. Es

interesante observar cómo la experiencia chilena en educación constituye un modelo temprano y arquetípico de esta orientación neoliberal.

En términos de las vinculaciones entre trabajo y educación, está claro que los viejos mecanismos de planificación de la educación han sido honrosamente enterrados con un certificado de defunción debidamente expedido. Pero también está claro que no hay respuestas precisas en materia de planificación. Dado el cambio tecnológico de las últimas décadas, las modificaciones en las políticas de empleo de los gobiernos, especialmente la reducción del sector público, y en particular las constantes transformaciones en las dinámicas de los mercados de trabajo, cómo hacer que la educación responda claramente a las dinámicas del mercado de trabajo continúa siendo un verdadero enigma. Aún más, no está claro si estas dinámicas pueden ser anticipadas con el suficiente tiempo como para ajustar los productos educativos a la satisfacción de necesidades del mercado -vieja utopía de los planificadores educativos, aunque sí está claro que hay una autonomía relativa de la educación que deberíamos honrar, con independencia de las demandas de los mercados de trabajo, para que la educación sea un instrumento de la ilustración (cognitiva y moral, claro está), y no meramente una política pública fundada en sus virtudes para la empleabilidad y productividad de la fuerza de trabajo. El tema de las políticas tecnológicas a impulsar en los países latinoamericanos en la vinculación universidad-empresa provoca dilemas aparentemente insolubles. Finalmente, está claro que en los mercados de trabajo los trabajadores que reciben la compensación más alta en términos de ingresos son los analistas simbólicos, muy bien definidos en el libro de Robert Reich (1992). Sin la producción de analistas simbólicos, donde la educación superior tiene una tarea majestuosa, es imposible capturar los recursos económicos del sistema internacional.

Por último, el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado en los ámbitos de la educación un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo, que han impactado prácticamente sobre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. Lamentablemente, este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo.

Proponiendo una definición específica de calidad de la educación, este movimiento de estándares ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, en la importancia cada vez mayor que se atribuye a las pruebas y exámenes para la evaluación del aprendizaje, y en los mecanismos mismos de evaluación de los sistemas. Un claro ejemplo de este movimiento son los modelos de evaluación de la educación superior implementados en la Argentina por el Ministerio de Educación en clara comunicación programática con los diseños educativos del Banco Mundial.

Como señalamos en otro lugar, “hay nuevos esfuerzos orientados a transferir el costo de los servicios a los usuarios; incrementar la participación del sector pri-

vado en educación (privatización); reorientar las inversiones educativas hacia las áreas que los estudios del Banco Mundial han considerado ofrecen las mejores tasas de retorno, es decir la educación primaria y la educación básica; reducir el costo de la educación, afectando el nivel de los salarios y, por tanto, el entrenamiento del magisterio (considerado sobreeducado con un entrenamiento universitario que generaría expectativas salariales superiores a las que los países pueden financiar); y promover la descentralización de los servicios educativos como una medida de redefinir las relaciones de poder y educativas entre los gobiernos nacionales (federales), provinciales y municipales” (Torres, 1994[c]: 14).

Si bien estos tres grandes efectos en la política educativa latinoamericana son discernibles, la benevolencia en sus resultados es discutible. El impacto de la globalización neoliberal en los salones de clase escolar, en las actividades específicas que los maestros desempeñan con los niños, y por supuesto en las localidades que se encuentran en los márgenes del sistema internacional, es todavía materia de álgida discusión académica y política. La situación no podría ser más paradójica. Por ejemplo, en un salón de clase escolar cualquiera, ya sea en el área rural más remota y aislada de la provincia de Jujuy, en el estado de Chiapas, en el corazón de la Capital Federal o en el Distrito Federal en la ciudad de México, podremos encontrar un maestro que, si es competente y comprometido, es por naturaleza un productor y difusor del conocimiento universal, y por ende un transmisor de la globalización del conocimiento, pero que al cuestionar las premisas del modelo globalizador neoliberal tanto en términos de su mensaje político-pedagógico como en términos de la relación del vínculo pedagógico y diálogo que establece con sus alumnos, lo podría confrontar cotidianamente. Hay que admitir que sabemos muy poco de lo que pasa dentro del salón del aula diariamente, y por tanto que es menester implementar mayor investigación educativa en este nivel específico del sistema, tanto curricular como pedagógica. Sin embargo, no parecería muy arriesgado imaginar que, si la mayoría de los maestros es representada por los sindicatos magisteriales de la región, estos se oponen decididamente a la globalización neoliberal.

No cabe duda de que los mecanismos de globalización neoliberal pueden ser sistemáticamente criticados, que sus bondades en materia de política pública podrían ser desconfirmadas por la investigación empírica, y que algunos de sus efectos perversos en la educación pueden ser revertidos con una filosofía política diferente y una política educativa alternativa. La disputa por la nación, que es también una disputa por la educación y la ciudadanía, es una tarea que corresponde a los movimientos cívicos, a los movimientos sociales, a los partidos políticos que se oponen al modelo neoliberal, y a los sindicatos magisteriales que han llevado en muchas partes del mundo el peso de la confrontación contra el neoliberalismo. Como es obvio, los resultados de conflictos sociales de esta envergadura no pueden ser apreciados en el corto plazo, aunque algunas de las consecuencias perversas en la educación comienzan a vislumbrarse con nitidez.

Para repensar la utopía educativa: comentarios finales

“La imposibilidad de un canon que no sea controversial resulta de la imposibilidad de definir un sujeto pedagógico y social en la cultura de Occidente que sea singular, descriptivo, integrado, y no problemático”

(Morrow y Torres, 1995: 428)

“We had the experience but missed the meaning/ And approach to the meaning restores the experience”

(T. S. Elliot, 1971: 24)

Estos cambios cuantitativos, aunados a profundos cambios cualitativos, afectan a la educación latinoamericana prácticamente en todos los niveles, de manera tal que las tradiciones señaladas más arriba no pueden dar cuenta en forma completa y fehaciente de los cambios ni explicarlos con detenimiento. Sin pretender hacer una reseña exhaustiva de estos nuevos desafíos, que ha sido formulada en otro lugar (Torres y Puiggros, 1997: 12-22), convendría al menos mencionar, en sus trazos más elementales, los aspectos más salientes de la crisis educativa latinoamericana.

Hay una profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones (lo que en el mundo avanzado se ha denominado la generación del Nintendo) y las generaciones adultas. No se trata sólo de los problemas seculares aún no resueltos de los sistemas educativos, que estábamos acostumbrados a discutir acaloradamente pensando en el mejoramiento de la escolaridad, como la repetición, la deserción, la calidad o la relevancia de la educación. Lo que se confronta ahora es una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad, es decir, la efectividad de los agentes educativos per se, incluyendo a maestros, madres y padres de familia, instituciones educativas privadas y públicas.

Hay una ruptura de lo que retóricamente denominaría el *public bond*, ese vínculo público entre generaciones. Esto quizá da cuenta de una crisis que supera las deficiencias seculares de los sistemas, a pesar de las grandezas de la educación, y que va más allá de las mismas miserias que hemos observado aquí. Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianidad y la práctica de la educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones, naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando el proceso de globalización⁶ agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exagera las emociones, complejiza las opciones, y muestra nuevas di-

námicas cada vez más difíciles de comprender para el común de la población, y, ni qué decir para el conjunto de intelectuales y técnicos, así como los políticos, que con honorables excepciones no entienden o simplemente se desprecupan por los resultados de estos procesos. La presencia de los medios de comunicación, en particular, crea nuevas combinaciones entre culturas populares tradicionales, una cultura popular transnacionalizada, y las políticas culturales desarrolladas por las instituciones estatales en la reunión, en ocasiones drásticamente confrontadas por instituciones de la sociedad civil, movimientos sociales y sindicatos. Esto quiere decir simplemente que así como hay una enorme disputa por la identidad y un proceso totalmente agónico en el contexto de reconocimiento del ego entre los individuos (lo cual crea todo tipo de tensiones y contradicciones, algunas irresolubles), también hay una ruptura de las paredes de la escuela, que ya no pueden proteger a los niños y niñas de influencias consideradas pedagógicamente inapropiadas. Hay también una fuerte crisis en la lógica de la modernidad, prevaleciente en las escuelas, que crea otro tipo de conflictos, incluso a nivel analítico simbólico, en el tratamiento de los temas educativos en las aulas. Hay un sinnúmero de indicadores que apuntan a la complejidad de esta crisis, incluyendo las dificultades crecientes en la enseñanza de la lectoescritura a una cultural juvenil creada alrededor de la manipulación de símbolos visuales cibernéticos y mediáticos. En ocasiones esto resulta en una cierta alienación estudiantil con respecto de la lectura de libros y la escritura como medio de expresión, y en los crecientes obstáculos para el aprendizaje de las disciplinas científicas y técnicas (la crisis en la enseñanza de las matemáticas en América Latina alcanza dimensiones impensables años atrás). Hay una profunda brecha en la transmisión de la cultura y el conocimiento “*oficial*” (Apple, 1993). Los rituales de la escuela en desuso, discursos contrapuestos, problemas en la definición del capital cultural de la educación, desaparición de ficticios bordes, crisis en los conceptos de ciudadanía y democracia, creciente disparidad entre modelos educativos y requerimientos en los mercados de trabajo, en fin, una compleja gama de factores, ha llevado a la educación latinoamericana, al fin del siglo, al borde del abismo. Y está claro que las políticas neoliberales, para decirlo de manera tragicómica, constituyen un paso adelante para los sistemas.

En otro texto (Torres y Puiggrós, 1997: pp. 19-23) hemos invitado a repensar la educación considerando varias facetas que ahora me gustaría simplemente señalar. Es menester abordar distintos temas para este proceso de repensar la educación, incluyendo el incorporar las nociones de desarrollo desigual y combinado educativo, que sugiere la presencia de islas de postmodernidad en América Latina, con claras expresiones en el arte y las humanidades, con algunos de los estados más avanzados en la producción del conocimiento científico cohabitando con culturas premodernas, periféricas, marginales, incluso pre-Colombinas. Estas culturas están marcadas por profundas discontinuidades lingüísticas y culturales, entre sí, con respecto a los segmentos más sofisticados de la cultura de la moder-

nidad y la postmodernidad, y por supuesto con respecto al capital cultural que predomina en la escuela: es decir, esa *melange* cultural de mestizos, indígenas y culturas europeas, mayoritariamente la española y la portuguesa, que crea las culturas híbridas analizadas por el investigador argentino Néstor García Canclini en distintos trabajos (1982; 1990). En educación, esto se complejiza al confrontar lo que un afamado historiador de la educación argentino, Gregorio Weimberg (1984), denominó el desarrollo asincrónico de los modelos educativos latinoamericanos. La noción de *diférence* a la Derrida (1989), y sobre todo la noción de 'otredad', que ahora volvemos a rescatar del pensamiento existencialista, combinado con la poderosa indicación postmodernista sobre la política de la cultura como una política de la diferencia, si bien complejiza la teorización del problema, ofrece perspectivas teóricas y políticas cada vez más necesarias, mucho más allá de lo que el positivismo pedagógico puede ofrecer.

La noción de crisis de hegemonía en las democracias latinoamericanas sigue siendo estimulante para pensar la crisis de los sistemas de escolaridad en América Latina. Debería invitarnos a repensar la noción de sujetos pedagógicos (tanto maestros como alumnos) en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX que, según algunos intelectuales de la New Left, termina con una clara indicación del fin de la utopía (Jacoby, 1999). Esta crisis invita, claramente, a reconsiderar el papel que el estado juega en la educación pública, y cómo las nuevas políticas de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público. Los "nuevos problemas" de los "nuevos tiempos" que los sistemas escolares están viviendo en la región difieren, y mucho, de las expectativas y soluciones de los cincuenta, para referirnos simplemente al medio siglo. ¿Cómo se puede educar a los niños y niñas de la calle, un grupo cada vez más abundante en las metrópolis y áreas periféricas urbanas de América Latina? ¿Cómo afecta la cultura del narcotráfico la tarea escolar? ¿Cómo los *networks* privados de comunicaciones e informática están afectando el status, la confiabilidad y la accesibilidad del conocimiento escolar en la región?

La noción de sujeto pedagógico, y sus vinculaciones con las estructuras sociales y pedagógicas de América Latina, si bien podría concebirse en términos de los modelos sociológicos y políticos estudiando las vinculaciones entre agencia social y estructura, requiere a su vez de un pensamiento cada vez más refinado para entender las sutilezas (tanto en la construcción conceptual como en la construcción social de la experiencia histórica) de la lucha por la identidad, incluyendo preocupaciones cada día más candentes en la pedagogía, considerando las múltiples y asincrónicas determinaciones paralelas de la clase, la raza, la etnicidad, la preferencia sexual, la religión, el género y los regionalismos.

El papel de los estados condicionados en América Latina (Torres, 1996) continúa siendo problemático tanto para la democracia como para la educación. La

vieja imagen sarmientina de “educar al soberano”, que ha precedido el pensar la educación en América Latina y se convirtió en el blasón del normalismo, pareciera haber caído en desuso en el pensamiento del neoliberalismo, que condiciona aún más las retóricas y las prácticas de los estados de la región. La noción de opresión (de ese ‘soberano’) que Paulo Freire instauró, de una vez y para siempre, en el discurso pedagógico latinoamericano -y con gran orgullo debemos notar que la contribución del pensamiento latinoamericano de Paulo Freire instaló la pedagogía del oprimido en el debate político-pedagógico mundial- debe guiar la reflexión política acerca de cuál es el papel del estado en la educación en el nuevo siglo. Tema especialmente relevante ahora que la pobreza y las desigualdades educativas se han vuelto mucho más acuciantes, como demuestra el sociólogo argentino Daniel Filmus (1999), repensar la pedagogía del oprimido y los condicionantes del estado latinoamericano implica necesariamente repensar la centralidad de la educación en el proyecto de sociedad y estado latinoamericanos.

Finalmente hay que repensar la noción de conocimiento oficial en sí mismo, y reconstruir las imágenes del conocimiento apropiado, necesario, válido que las escuelas tienen que impartir, a la luz de los aspectos antes señalados en este capítulo, especialmente la cuestión de las fracturas culturales, los bordes de identidades, las fronteras de las luchas culturales.

Este repensar la noción del conocimiento implica repensar la noción del poder, y por ende la noción de la democracia y la ciudadanía. Sobra decir que la lucha por la educación no es simplemente una actividad tecnocrática, calmadamente implementada en los escritorios burocráticos, o agitada y negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspatios sindicales. Tampoco es simplemente una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos. La lucha por la educación es una cuestión de estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático.

Notas

1 El diagnóstico del Banco Mundial para el período 1970-1987 muestra que de los diecisiete países más endeudados del mundo, doce están en América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, México, Perú, Uruguay y Venezuela) (World Bank, 1989). La importancia de la deuda externa para el desarrollo económico no puede ser subestimada. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) estimó que en el año 1987, por ejemplo, los países de la región en su conjunto transfirieron hacia el exterior un monto equivalente al 2% del producto bruto regional para pagar servicios de la deuda (CEPAL, 1987).

2 Las tasas de repetición son las siguientes para el comienzo de la década de los noventa: Brasil, 45%; otros países de América del Sur, 36,3%; América Central y Panamá, 39,5%; el Golfo de México (República Dominicana, Cuba y México), 38,6%; países del Caribe anglófono, 18,7%. La tasa de repetición para la región en su conjunto es 41,2% (UNESCO-OREALC, 1991). Un reporte del Centro de Estudios Educativos en México argumenta que entre 1980 y 1986 sólo 52% de los niños y niñas en la escuela primaria terminó su nivel escolar, y que la tasa de deserción se incrementó de 10,3% a 10,6% en 1986 (Morales-Gómez, 1989).

3 No debería sorprender a nadie que a pesar de los enormes avances en la escolarización obligatoria en América Latina, las diferencias entre el mundo en vías de desarrollo y el mundo desarrollado sean abismales. Sólo para ejemplificar, en 1968, un año enormemente simbólico por distintas razones a nivel mundial, los países desarrollados, con cerca de 1/3 de los habitantes del planeta y 1/4 de la población juvenil del mundo, invirtieron 120.000 millones de dólares en programas sociales, mientras que los países en desarrollo en su conjunto, con una población infinitamente superior, gastaron sólo un diez por ciento de esa cantidad, 12.000 millones de dólares. Estas diferencias en el gasto en servicios sociales se agigantan en la educación, y más aún cuando consideramos la caída en la inversión educativa en los últimos años. Por ejemplo, en 1980, el total del gasto público en educación en relación con el PBI era del 3,6% en Argentina, 4,4% en Bolivia, 4,4% en México, y 7,8% en Costa Rica. En 1985 Argentina había caído a 2,2%, Bolivia a 0,5%, México a 2,6%, y Costa Rica a 4,7% (Torres y Puiggros, 1997: 13). Tampoco es de extrañar esta caída cuando el promedio anual de crecimiento del producto bruto doméstico per capita en la región para los años 1961-70 fue 2,6%, sobrepasando en muchas sociedades de la región la tasa de crecimiento de la población. En 1971-1980 esta tasa de crecimiento alcanzó 3,3%, para volverse negativa (-1,1%) en el período 1981-1989, lo que los economistas, quizá muy ligeramente, rotularon “la década del desarrollo perdido” (Morales-Gómez y Torres, 1990: 19).

4 En una conversación con Paulo Freire en su casa, unos dos años antes de fallecer, él me confió que una de sus aspiraciones era escribir una historia de la “escola nova” en Brasil, movimiento educativo que él apreciaba enormemente y que consideraba de algún modo precursor de su propio trabajo y orientación.

5 Debido a la importancia y contemporaneidad de esta agenda de investigación, evaluación y formulación de políticas educativas, así como de justificación intelectual de las mismas, voy a dedicar más espacio a este modelo que el dedicado a los precedentes.

6 La globalización ha sido definida por David Held como “la intensificación de relaciones mundiales que vinculan localidades distantes entre sí de manera tal que lo que pasa en niveles locales es afectado por fenómenos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa” (Held, 1991: 9). Held sugiere que la globalización es el producto de la emergencia de una economía global, la expansión de las vinculaciones transnacionales entre unidades económicas creando nuevas formas de toma de decisiones colectivas, el desarrollo de instituciones intergubernamentales y cuasi supranacionales, la intensificación en la transnacionalización de las comunicaciones, y la creación de nuevos órdenes militares y regionales.

Bibliografía

Apple, Michael 1993 *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York and London: Routledge).

Arnove, Robert 1986 *Education and Revolution in Nicaragua* (Nueva York: Praeger).

Carnoy, M. and C. A. Torres 1994 “Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study of Costa Rica”, en Samoff, Joel *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources* (London and New York: UNESCO-CASSELL) 64-99.

Caufield, Catherine 1996 *Masters of Illusion. The World Bank and the Poverty of Nations* (New York: Henry Holt and Co).

Cavanagh, John, Daphne Wysham and Marcos Arruda 1994 *Beyond Bretton Woods. Alternatives to the Global Economic Order* (London, Inglaterra, y Boulder, Colorado: Pluto Press en asociación con el Institute for Policy Studies y el Transnational Institute).

CEPAL 1987 *Panorama económico de América Latina* (Santiago: LC/C 1481).

- Coraggio, José Luis 1994 "Human Capital: the World Bank's Approach to Education in Latin America", en Cavanagh, J.; D. Wysham and M. Arruda (editors) *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order* (London: Institute for Policy Studies, Transnational Institute and Pluto Press).
- Cucuzza, Héctor Rubén (compilador) 1996 *Historia de la educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Davila).
- Culpitt, Ian 1992 *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* (London, Newbury Park and New Delhi: Sage Publications).
- Dérrida, Jacques, 1989 *¿Cómo no Hablar? Y Otros Textos*, (Barcelona: Antròpos).
- Dewey, John 1981 *The Philosophy of John Dewey* Editado por John J. McDermott (Chicago and London: The University of Chicago Press).
- Dussell, Inés and Marcelo Caruso 1997 "Dewey Under South American Skies: Some Readings from Argentina", en Torres, Carlos Alberto and Adriana Puiggrós *Latin American Education: Comparative Perspectives* (Boulder, Colorado: Westview Press) 103-123.
- Elliot, T. S. 1971 (1943) "The Dry Salvages", en *The Four Quartets* (New York: Haracourt, Brace & Co.) 24.
- Emeagwali, Gloria T. (editor) 1995 *Women Pay the Price. Structural Adjustment in Africa and the Caribbean* (Trenton, New Jersey: Africa World Press).
- Filmus, Daniel 1999 *Educación y desigualdad en América Latina de los '90. ¿Una nueva década perdida?* (Buenos Aires: Flacso) mimeografiado.
- Gadotti, Moacir 1989 *Convite à leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Editora Scipione).
- Gadotti, Moacir 1998 *Historia de las Ideas Pedagógicas* (México: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (compiladores) 1993 *Educación popular: crisis y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Davila).
- García Canclini, Néstor 1982 *Culturas Populares en el Capitalismo* (México: Nueva Imagen).
- García Canclini, Néstor 1990 *Culturas Híbridas* (México: Grijalbo).
- Gómez de la Serna, Ramón 1961 *Don Miguel de Unamuno. Retratos completos* (Madrid: Aguilar).
- Held, David 1991 *Political Theory Today* (Stanford: Stanford University Press).
- Horkheimer, Max 1974 *Eclipse of Reason* (New York: Pantheon).

- Jacoby, Russell 1999 *The End of Utopia* (New York: Basic Books).
- Morales-Gómez, Daniel 1989 “Seeking New Paradigms to Plan Education for Development: The Role of Educational Research”, en *Prospects* (Paris) 19, N° 2 pp. 192-204.
- Morales-Gómez, Daniel and Carlos Alberto Torres 1990 “Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s”, en Torres, Carlos Alberto (editor) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher).
- Moran, Michael and Maurice Wright 1991 *The Market and the State: Studies in Interdependence* (New York: St. Martin’s Press).
- Morrow, Raymond Allen and Carlos Alberto Torres 1995 *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction* (New York: State University of New York Press).
- O’Cadiz, Pilar; Pia Linquist Wong and Carlos Alberto Torres 1998 *Democracy and Education. Paulo Freire, Social Movements and Education Reform in São Paulo* (Boulder, Colorado: Westview Press).
- Pescador, José Angel 1994 “Teoría del Capital Humano: Exposición y Crítica”, en Torres, Carlos A. y Guillermo González Rivera (coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila) 161-172.
- Puiggros, Adriana 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916* (Buenos Aires: Galerna).
- Puiggros, Adriana 1996 *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo* (Buenos Aires: Kapelusz).
- Puiggros, Adriana 1997 *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina* (Buenos Aires: Paidós).
- Puiggros, Adriana 1998 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Ramamurti, Ravi 1991 “Privatization and the Latin American Debt Problem”, en Grosse, Robert (editor) *Private Sector Solutions to the Latin American Debt Problem* (New Brunswick and London: Transaction Publisher, North-South Center and the University of Miami).
- Reich, Robert 1992 *The Work of the Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism* (New York: Vintage Books).
- Reimers, Fernando. 1990. *Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien*, (Ponencia presentada al seminario sobre “pobreza, ajuste y supervivencia infantil” organizado por la UNESCO en Perú, Diciembre 3-6).

- Reimers, Fernando 1991 "The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America," *Comparative Education Review*, N° 35, mayo, páginas 325-338.
- Reimers, Fernando. 1994 "Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness", en Torres, Carlos Alberto (editor) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher).
- Reimers, Fernando & Luis Tiburcio. 1993. *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change*. (Paris: Unesco).
- Rodrigues Brandão, Carlos (organizador) 1981 *Pesquisa participante* (São Paulo: Editora Brasiliense).
- Schiefelbein, Ernesto. 1997. *Financing Education for Democracy in Latin America*. En Adriana Puiggros y Carlos Alberto Torres, editores *Latin American Education: Comparative Perspectives*, (Boulder, Colorado, Westview Press, páginas 31-64).
- The Economist 1998 *The Benevolence of Self-Interest* 12 de Diciembre, 80.
- Torres, C. A. 1989 "El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilia: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) 70 (164), Enero-Abril, 55-64.
- Torres, C. A. 1990 "El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilia: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) 70 (166), 428-434.
- Torres, C. A. 1991[a] "A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents", en *Perspectives on Education for All* (Ottawa) IDRC-MR295e Abril, 1-20.
- Torres, C. A. 1991[b] "The State, Nonformal Education and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada", en *Comparative Education Review* 35 (1), Febrero, pp. 110-130. Traducido y publicado en español en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales* (IDES: Buenos Aires) 31 (124), 503-522.
- Torres, C. A. 1994[a] "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", en *Comparative Education Review* 38 (2), Mayo, 181-214.
- Torres, C. A. 1994[b] "La Universidad Latinoamericana: De la Reforma de 1918 al Ajuste Estructural de los '90, en C. Torres; Follari, R.; Albornoz, M.; Duluc, S.; Petrucci, L. *Curriculum Universitario Siglo XXI* (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina) 13-54.

- Torres, C. A. 1994[c] “Prefacio a la Tercera Edición”, en Carlos A. Torres y González Rivera, Guillermo (coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila) 5-16.
- Torres, C. A. 1995[a] “Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina”, en *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional de México) N° 69, Julio-Septiembre, 7-20.
- Torres, C. A. 1995[b] *La política de la educación no formal en América Latina* (México: Siglo XXI).
- Torres, C. A. 1995[c] *Estudios Freireanos* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).
- Torres, C. A. 1996 *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores).
- Torres, C. A., Rajinder S. Pannu and M. Kazim Bacchus 1993 “Capital Accumulation, Political Legitimation and Educational Expansion”, en Yogev, A. and J. Dronkers *International Perspectives on Education and Society* (Greenwich, Connecticut and Londres: Jai Press) 3-32.
- Torres, C. A. and Adriana Puiggrós 1997 “The State and Public Education in Latin America”, en Torres, C. A. and Adriana Puiggrós (editores) *Latin American Education: Comparative Perspectives* (Boulder, Colorado: Westview Press).
- UNESCO 1974 *Evolución Reciente de la Educación en América Latina* (Santiago de Chile, Chile: Unesco, mimeografiado), páginas 167 y 227.
- UNESCO 1971 *Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados de ciencia y tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y el Caribe* (Venezuela, Caracas: UNESCO mimeografiado) Diciembre 6-15.
- UNESCO/CEPAL/PNUD 1981 *Desarrollo y Educación en América Latina: Síntesis General* (Buenos Aires, Proyecto DEALC, 4 volúmenes).
- UNESCO-OREALC 1991 *Situación educativa en América Latina* (Santiago: UNESCO-OREALC).
- Wallerstein, Immanuel 1997 “Social Science and the Quest for a Just Society”, en *American Journal of Sociology* N° 5, Marzo, 1241-1257.
- Weinberg, Gregorio 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: Kapelusz).
- World Bank 1989 *World Development Report* (Oxford: Oxford University Press and World Bank).

La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales

Roberto Rodríguez Gómez*

La educación superior latinoamericana y la transición 1980-2000

El período que se abre con los primeros años ochenta y comprende las últimas dos décadas del siglo ha sido interpretado por diferentes analistas como una fase de transiciones múltiples. En el plano mundial, asistimos a un reordenamiento general del sistema de poder (Vilas, 1996), así como a transformaciones fundamentales en el terreno de la producción material, la cultura y la organización social. El ocaso del bipolarismo como eje de la distribución política mundial; la hegemonía del neoliberalismo económico; la revolución informática¹ y sus efectos en el mundo del trabajo y la cultura²; la globalización del intercambio y la interdependencia de los mercados financieros (Calva, 1995); la emergencia en la escena política de grupos, movimientos y organizaciones alternativos a las formas y dinámicas tradicionales de representación y conflicto son, entre otros, rasgos que dibujan el rostro finisecular.

A través de esta dinámica de cambios, nuevas exigencias y demandas se depositan en los sistemas de educación superior, dado su papel clave tanto en la generación y movilización de conocimientos (Castells, 1994) como en la formación de sujetos con capacidades de desempeño creativo en el nuevo entorno. De las rutas trazadas para la modernización y adecuación de estos sistemas, cabe resaltar las siguientes: diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento³; descentralización y federalización; creación de instancias de re-

* Doctor en Sociología, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

gulación y coordinación (Gove y Stauffer, 1986; Neave, 1998; Glenny, 1995); vinculación productiva con el entorno; implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas (Goedegebuure, Leo; H. F. de Boer y L. Meek 1998; et al., 1996); actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación del gobierno universitario (Reeves, 1997); instrumentación de mecanismos de aseguramiento de calidad (Harman, 1998); flexibilización curricular e incorporación de formas de aprendizaje a distancia, entre las más destacadas.

En América Latina el proceso de transición manifiesta rasgos comunes con la dinámica de cambio global, pero también expresiones particulares. Ante todo, las transformaciones económicas se han expresado a través de una serie cíclica de momentos de crisis-recuperación. Visto en una perspectiva de conjunto, el período que comprende las últimas décadas del siglo XX se caracteriza tanto por la reforma del Estado como por la implantación de programas de ajuste que, con las particularidades de cada caso, han sido adoptados por la totalidad de los países de la región.

No obstante, los principales indicadores distributivos -tales como la evolución del producto y la renta per cápita, las tasas de empleo y desempleo, los índices de concentración y distribución del ingreso, y los indicadores de acceso social a satisfactores básicos-, son elocuentes de que el modelo adoptado (una especie de neoliberalismo en el subdesarrollo) ha sido incapaz de dar lugar a una recuperación del crecimiento a la vez sostenida, sustentable y eficaz para resolver las demandas sociales de la población.

En contraposición a esta tendencia, aunque en parte explicada por ella, los Estados latinoamericanos han transitado de regímenes autoritarios a formas de poder civil más o menos democráticas. La refundación del espacio político ha dado lugar a nuevas expresiones y movimientos de la sociedad civil organizada, y ha reactivado la competencia entre partidos con la consiguiente diversificación de fórmulas y ofertas políticas.

La simultaneidad de estas transiciones ha hecho sentir su peso en todos los ámbitos de la sociedad; y por supuesto las instituciones universitarias han resultado afectadas o apoyadas, según las circunstancias, por las opciones de política pública asumidas en cada caso particular. De ahí la importancia que otorgamos a la revisión del desarrollo de las universidades latinoamericanas bajo la luz de las transformaciones experimentadas por las sociedades de la región en este período.

Las variables del entorno: principales transformaciones económicas y políticas en la región latinoamericana

En la primera mitad de los ochenta irrumpió la crisis de la deuda externa latinoamericana. El incremento de las tasas de interés sobre el valor del débito, la reducción de los precios de los productos primarios y la retracción de la inversión

productiva constelaron un panorama negativo en la dinámica de crecimiento, que gravitaba entonces en torno al acceso al mercado de crédito internacional y sobre la venta de energéticos. Estas circunstancias auspiciaron fenómenos de fuga de capitales, devaluación e inflación, que muy pronto hicieron inviable el modelo macroeconómico gestado en la década anterior, llevando prácticamente a la quiebra a los sectores productivos y financieros vinculados con el exterior y deprimiendo a fondo la economía interna.

Aunque el factor que precipitó la crisis económica de la década del ochenta fue el repentino cambio de condiciones en que se movilizaba el sector financiero, es claro que ésta expresó también el agotamiento de los esquemas de crecimiento seguidos en los países de la región, y particularmente su desfase con los cambios estructurales que estaban teniendo lugar en las economías desarrolladas (Reich, 1993).

En estas condiciones, los programas de desarrollo nacionales se orientaron al enfrentamiento de la crisis vía la recuperación de la estabilidad de la balanza de pagos. El combate de la crisis se inició con planes de choque heterodoxos, pero su fugaz eficacia llevó a la adopción de pautas indicadas por el Fondo Monetario Internacional a través de programas de ajuste estructural hoy conocidos como de “primera generación”. De inmediato se impusieron restricciones a la inversión pública, racionalización del empleo burocrático y del gasto social, y la implantación de mayores controles fiscales, a la vez que se proponía redefinir las políticas arancelarias favoreciendo la apertura comercial.

En entornos autoritarios, la adopción de estas medidas (que implicaban el recorte o cancelación de presupuestos para programas de salud, educación, vivienda, etc., la eliminación de subsidios directos a las empresas y la venta de paraestatales) ocasionó un fuerte desgaste en la de por sí débil legitimidad de los gobiernos *de facto* (Bitar, 1991; Franco, 1991; Maira, 1991; Paramio, 1991), de manera que la crisis revirtió contra los regímenes militares que hegemonizaban el poder en el Cono Sur latinoamericano (Garretón, 1986; Rouquié, 1987) y en otras zonas del subcontinente. Así, las dictaduras en Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile cedieron el paso a gobiernos de transición, abriendo la posibilidad de participación política a formaciones partidistas y dando lugar a la renovación del pacto constitucional⁴. Al mismo tiempo, en la región centroamericana se impulsó una tendencia de pacificación que culminó con el retorno de los civiles al gobierno.

Incluso en los países latinoamericanos que habían escapado de la oleada militar de la década del setenta, como México o Costa Rica, los efectos políticos de la crisis se tradujeron en el relevo de las fórmulas corporativistas y patrimonialistas tradicionales y su sustitución por equipos tecnócratas identificados con el programa neoliberal. A primera vista el caso mexicano aparece como *sui generis* en esta transición, porque a pesar de haberse resentido con severidad el embate de la

crisis y, asimismo, de verse confrontadas las opciones políticas dominantes y cuestionada la legitimidad del Estado en el espacio público, el partido gobernante logró hacer prevalecer su hegemonía hasta el año 2000. Sin embargo, la transición política mexicana se reflejó primero en la emergencia de formaciones políticas competitivas, en ajustes internos del grupo gobernante (Castañeda, 1999) y, a la postre, en la victoria de la oposición de centro-derecha en las elecciones federales para el período 2001-2006.

Desde luego que la crisis económica no fue el único factor que gravitó en la nueva configuración del escenario político latinoamericano: no puede dejarse de lado el peso de la recomposición global de fuerzas estructurada en la posguerra fría. El respaldo que las potencias occidentales brindaban a las dictaduras latinoamericanas fue perdiendo presencia en términos económicos y políticos, con lo cual los militares de la región fueron progresivamente orillados al aislamiento internacional.

De hecho, a pesar de haber aplicado con docilidad los programas del FMI, los gobiernos autoritarios fueron incapaces de concretar los pactos sociales requeridos para romper el *impasse* de la crisis. Tanto los sectores empresariales como las clases medias y los sectores populares manifestaron su oposición a los programas de ajuste a través de variadas formas de resistencia. Pero lo decisivo en el desgaste de la gobernabilidad autoritaria fue la ausencia de espacios de negociación política a través de los cuales poder establecer compromisos activos entre los actores; de esta manera, un estado de anomia política precedió y acompañó la crisis del autoritarismo latinoamericano.

La década del noventa fue el escenario en que se desplegarían a cabalidad las estrategias de cambio estructural, de manera tal que el panorama económico y político latinoamericano de este período puede ser descrito por un lado en función de la generalización regional de políticas de corte neoliberal, pero por otro por un cierto desencanto sobre la efectividad de estas fórmulas. Así, si en la primera mitad de este decenio los síntomas de recuperación macroeconómica alentaron expectativas de estabilización tanto económica como política, en la segunda mitad se hizo manifiesta la vulnerabilidad de la estrategia adoptada ante las turbulencias del mercado financiero internacional (Chapoy, 1998). En este contexto, las preferencias electorales tendieron a variar: de favorecer a las propuestas “modernizadoras”, hacia el voto en pro de ofertas centristas, generalmente de tipo social demócrata, o bien hacia formaciones de corte autoritario-populista.

En efecto, entre 1990 y 1994 las economías latinoamericanas tomadas en conjunto observaron una tendencia de crecimiento del orden de 3,4% anual, con un pico de 5% en el último año. En esta pauta de recuperación incidió en forma determinante la inversión extranjera en los mercados de valores, aunque también jugaron un papel importante las políticas de austeridad adoptadas. Nuevos créditos comenzaron a fluir a la región, aunque condicionados por la aplicación de los programas de ajuste estructural de “segunda generación”.

En algunos casos, entre los que sobresale el chileno, la recuperación hizo posible el reposicionamiento de los sectores productivos orientándolos a la exportación de básicos y algunas manufacturas; en otros, las políticas de privatización de las empresas y sectores en manos del Estado trajeron consigo una reactivación de los flujos de circulante, y de ahí la promoción del mercado interno. La aplicación de medidas estrictas para la estabilización de la inflación, la balanza de pagos y la paridad cambiaria contribuyó a volver atractiva la zona para la inversión extranjera en las bolsas de valores; asimismo, la liberalización arancelaria, y en general de las regulaciones sobre la inversión directa, auspició el ingreso de firmas internacionales en los mercados locales (bajo la forma de maquiladoras, filiales, alianzas, franquicias, etc.), con efectos positivos, si bien discretos, en el mercado de trabajo no especializado.

No obstante, y a partir de la devaluación del peso mexicano en 1994, una nueva racha de inestabilidad acotó las posibilidades de recuperación (Guevara, 1998). En la segunda mitad del decenio, sucesivas crisis de corto plazo han exhibido la volatilidad del capital financiero y su inviabilidad como motor del desarrollo económico de la región. Las recientes crisis financieras en Brasil y Ecuador, ambas en 1999, no hacen sino ratificar esta tendencia. Entre 1995 y 1999 el comportamiento del PIB manifestó una tendencia de recuperación-recaída, en forma tal que el indicador de crecimiento del producto volvió a alcanzar una cifra pico en 1997 (5,4% de crecimiento respecto al año anterior), para terminar en un crecimiento cero en el año 1999 (CEPAL, 2000).

En el curso de la década del noventa, una nueva generación de reformas neoliberales, menos agresivas que los planes de choque, pero con pretensiones de mayor cobertura en ámbitos como el laboral, el educativo, la producción y los servicios, comenzó a tomar el lugar de los programas de ajuste seguidos en la década anterior. Como se indicara desde el propio Banco Mundial: “la elevación de las tasas de ahorro interno, el estímulo a la inversión privada en infraestructura, la reforma de los códigos laborales y de los sistemas educativos, y la desregulación y desburocratización de los gobiernos regionales, están ahora al tope de la lista de prioridades” (Burki y Edwards, 1996; Sotelo, 1996: 7).

En el ámbito del empleo, las pautas de desarrollo seguidas en la década del noventa se tradujeron en una contracción relativa de la ocupación en los sectores primario y secundario, mientras que el terciario continuó recogiendo la demanda laboral emergente. Este panorama, de crecimiento económico del producto sin un crecimiento correlativo del empleo (*jobless growth*), tendió a compensarse por efecto de una leve mejoría de la productividad laboral media, aunque como saldo final de la relación entre el indicador de crecimiento del producto (del orden de 3,7% anual en la década) y el de la tasa de ocupación (2% anual, cifra inferior al crecimiento demográfico de la PEA regional en los noventa) se derivó en una significativa pérdida de la elasticidad empleo-producto (Weller, 1998: 13).

Frente a los efectos de las crisis que genera la globalización de los circuitos financieros, los gobiernos latinoamericanos optaron por articular estructuras de cooperación intrarregionales. En el curso de la década la actividad en este campo fue especialmente notable; sin embargo, la década finalizó con indicadores recesivos en el renglón de comercio intrarregional.

Así, al final de la década del noventa, parece claro que la estrategia de desarrollo generalmente adoptada ha sido incapaz de resolver en forma satisfactoria los problemas económicos y sociales de las naciones latinoamericanas. Por el contrario, se ha generado un mayor desequilibrio en la distribución de la riqueza y las oportunidades sociales: a pesar de los intentos de recuperación, los indicadores distributivos muestran una mayor concentración de la riqueza en el segmento económico superior. De la misma manera, la estructura del empleo prevaliente expresa la incapacidad de estas políticas económicas para generar nuevos puestos, al grado que en la actualidad en la mayor parte de los países de la región menos del 50% de la PEA cuenta con un trabajo asalariado y, como consecuencia, con escaso o nulo acceso a los servicios de provisión social en manos del Estado o de la iniciativa privada. Los síntomas de recesión con que termina el siglo se expresan en múltiples aspectos de la realidad social latinoamericana; en primer lugar en los niveles de ocupación, tales que en 1999 el porcentaje regional de desempleados (8,7%) es el mayor de toda la década (CEPAL, 2000).

Bajo estas condiciones, no resulta extraño que en la segunda mitad de la década del noventa en prácticamente todos los países de la región latinoamericana en los que ha habido procesos electorales, las oposiciones hayan resultado vencedoras. Nuevas formaciones políticas, particularmente de centro-derecha (aunque generalmente con ofertas políticas neodesarrollistas), han convencido al electorado esgrimiendo críticas contra el modelo neoliberal, y postulando al mismo tiempo correcciones para atacar la pobreza, redistribuir los ingresos y emprender un camino hacia el desarrollo sostenible. En la práctica, sin embargo, han demostrado poca eficacia para remontar los efectos sociales del período de ajuste estructural.

En el continente, el flujo migratorio sur-norte se acrecienta año con año debido a la marginación de una creciente proporción de la población latinoamericana, muchos de ellos jóvenes que carecen de posibilidades para lograr una inserción real en el sistema de oportunidades sociales. Este proceso, así como el escalamiento de fenómenos como el narcotráfico, la violencia rural y urbana, o las expresiones de protesta de diversos grupos sociales, difícilmente pueden interpretarse al margen de las tendencias de polarización y exclusión generadas por el neoliberalismo latinoamericano.

La universidad en transición: reestructuración del sistema, instrumentos de cambio y nueva agenda

En las circunstancias que han sido apuntadas, las universidades latinoamericanas se vieron sujetas al accionar de fuerzas y demandas contrapuestas. Por un lado, la crisis económica y los subsiguientes programas de ajuste coartaron las posibilidades de un financiamiento público extensivo, pero por otro lado la restauración democrática abrió espacio para la recuperación de las instituciones universitarias por parte de las comunidades académicas, al mismo tiempo que suscitó nuevas expectativas sociales hacia las mismas; en particular, en aquellos casos en que el régimen autoritario respectivo había golpeado con rudeza al sector universitario. De esta manera, en Argentina y Uruguay la ampliación de la matrícula de educación superior fue considerada como prioridad en la oferta política de los nuevos gobiernos (encabezados por Alfonsín y Sanguinetti respectivamente), y a través de medidas de acceso irrestricto en muy corto plazo la cifra de estudiantes se multiplicó hasta alcanzar niveles sin precedente. En el caso de Argentina se pasó de una matrícula de medio millón de estudiantes en 1983 a más de un millón al final de la década, y en Uruguay de 30 mil a 90 mil alumnos en el mismo período, con lo cual se llegó a proporciones de cobertura de la demanda potencial similares a las de los países europeos, es decir, en torno del 40%. En este mismo esquema cabe citar el caso de Bolivia, que entre 1982 y 1990 pasó de una matrícula de 60 mil a más de 100 mil inscritos.

Otros casos en que se logró mantener o incluso incrementar la tasa de crecimiento de los setenta son Colombia, Perú, Chile, y en menor medida Venezuela, pero a diferencia de los casos anteriores, la expansión se explica casi exclusivamente por la liberalización de la enseñanza superior en el segmento privado.

En el otro extremo cabe recoger los casos en que las restricciones de gasto público en el ramo educativo superior implicaron un crecimiento discreto, casi estacionario en comparación con el impulso de los períodos antecedentes. Así, en México y Brasil se mantuvieron tasas de crecimiento entre 1% y 2% anual, lo que contrasta sobremanera con los niveles de 10% de los años sesenta y setenta en estos mismos países.

Así, aún cuando los procesos de crisis económica y transición democrática alcanzaron perfiles regionales, los datos diferenciales de crecimiento de la matrícula superior en los ochenta hablan de una cierta heterogeneidad en las estrategias para el desarrollo de la enseñanza universitaria, no obstante lo cual algunos rasgos se dibujan como pautas de convergencia, en particular aquellos que atañen a la gestión del sistema como tal.

Durante la década del ochenta, y en mayor medida en la década subsiguiente, la contracción económica general, así como las pautas neoliberales que ordenaron el enfrentamiento de la crisis, repercutieron en los sistemas de enseñanza

superior, dando lugar a una serie de tendencias disruptivas del casi monopolio que el Estado ejercía sobre la oferta universitaria. Las dificultades para sostener el ritmo de crecimiento que exigía la demanda se enfrentaron a través de la liberalización del mercado de los estudios superiores, al permitir a la iniciativa privada ampliar su participación en el sector. Este fenómeno ocurrió en forma concomitante a los procesos de especialización y diversificación en curso dentro de los sistemas de enseñanza superior, de modo tal que:

a. En algunos casos la especialización ocurrió por medio del fortalecimiento de determinados grupos de carreras o áreas dentro de las propias universidades o vía la creación de establecimientos con una oferta educativa precisa. A través de esta pauta de desarrollo, los sistemas educativos superiores tendieron a diferenciarse internamente a través de su oferta disciplinaria: escuelas de ingeniería y tecnologías; institutos superiores de enseñanza normal, establecimientos especializados en disciplinas de la salud, escuelas superiores de comercio, administración y negocios, e incluso por rama de actividad profesional específica: escuelas superiores de enfermería, de informática, de negocios, de artes aplicadas, entre otras.

b. Del mismo modo, algunos establecimientos universitarios privados tendieron a especializar su oferta (o fueron creados a tal efecto) bajo la forma de escuelas de élite en el doble sentido de la expresión: con enseñanza de calidad y adecuada a los requerimientos del sector moderno de la economía, y como un hábitat social propicio para la toma de contactos útiles en el futuro profesional.

c. Asimismo se afianzó el denominado sector “no universitario”, esto es, el conglomerado de escuelas superiores orientadas a satisfacer la demanda que las universidades públicas no estaban en condiciones de absorber (por problemas de cupo) o que no podían solventar los costos del segmento privado elitista. Durante los años ochenta y noventa proliferaron estos establecimientos con mínima supervisión y evaluación de parte de las instancias educativas gubernamentales.

Además de la reestructuración derivada de los procesos de diversificación, especialización y segmentación social de las universidades, una de las transformaciones más distintivas del período tuvo lugar en el plano de la cultura organizacional, cuyo rasgo central está representado por el pasaje de las formas convencionales de planeación por objetivos hacia fórmulas de programación fundadas en evaluaciones *ex-post*. Paulatinamente, la cultura de la evaluación se fue adueñando del espacio en que opera la gestión de las universidades. En la década del noventa los procesos de evaluación llegarían a desempeñar un papel de primer orden en la promoción de niveles de desempeño y productividad considerados como deseables, y se aplicarían tanto a los establecimientos como a las distintas comunidades que conducen la vida universitaria y participan en ella. La evaluación cobró este sentido al ser vinculada con los procesos de asignación presupuestal en sus varios niveles: asignación de fondos para las instituciones, los proyectos y programas, las becas, incentivos y salarios, entre otros (Brunner, 1993).

A través de una reforma de gran alcance, la educación superior chilena marcó pauta en el camino que seguirían posteriormente los sistemas universitarios de la región latinoamericana. La reforma de 1981, en pleno régimen de Pinochet, tuvo como pivote la diversificación y diferenciación de las entidades de enseñanza post-secundaria (universidades, institutos profesionales y centros de capacitación), la apertura de posibilidades para que la empresa privada ofreciera opciones de enseñanza superior, y en general el acotamiento de la participación del Estado en el financiamiento de las instituciones públicas. Al final de la década, y como efecto de estas medidas, la mitad de la matrícula total se concentraba en establecimientos privados (Brunner y Briones, 1992; Wolff y Albrecht, 1992). Horas antes de dejar el poder, el 10 de marzo de 1989, la Junta de Gobierno chilena promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (número 18.962), heredando al gobierno encabezado por Aylwin el marco legislativo que modularía la reforma universitaria del gobierno de transición (Berchenko, 1998).

La diferenciación intrasistémica, acentuada por el proceso de privatización, se desarrolló gradualmente a todo lo largo de la década, primero en Brasil y Chile y después en Venezuela y Colombia, y al final de la década se manifestó como una pauta dominante (García Guadilla, 1996), que en los noventa sería adoptada por la mayor parte de los países de la región. No obstante que la liberalización de la oferta representó una significativa posibilidad para que los sistemas pudieran dar respuesta a las crecientes demandas de la juventud latinoamericana, pronto se comenzaron a advertir problemas de saturación, credencialismo y sobre todo deficiencias en la calidad de la educación, por lo cual el tema del control de calidad (supervisión de establecimientos, rendimiento de cuentas, acreditación de egresados, entre otros) surgirá con toda insistencia desde el inicio de los años noventa.

En el plano de la relación entre oferta y demanda universitaria, la tendencia que se dibuja en los años ochenta corresponde a una mayor concentración en torno a las carreras asociadas al sector de los servicios y sobre las profesiones típicas del empleo asalariado. En contraposición, se advierte una tendencia negativa en el desarrollo de la matrícula de las profesiones liberales y las carreras de ciencia básica y ciencias sociales. En el área de carreras tecnológicas la pauta es muy similar: las preferencias se orientan hacia las áreas de tecnología “suave” (sobre todo ingeniería electrónica e informática) en desmedro de las tecnologías “duras” (civil, mecánica, eléctrica, etc.), y del mismo modo se abren paso planes de estudio en tecnologías de servicio (Rodríguez Gómez, 1995). Desde luego, este fenómeno, que Schugurensky (1998) describe como “vocacionalización” de las preferencias, sigue de cerca los procesos de cambio del modelo de desarrollo y las transiciones del mercado laboral, en el cual la preeminencia de los servicios, o tercerización económica, denota la significativa pérdida de presencia de los sectores primario e industrial en la estructura del producto interno bruto.

Sin embargo, al mismo tiempo que las preferencias vocacionales de los estudiantes se orientaban hacia la rentabilidad inmediata de la formación profesional en el mercado de trabajo, las universidades públicas fueron consolidando sus estructuras de investigación y postgrado (Kaplan, 1987; Vessuri, 1997). Parte de este fenómeno es explicable como una fructificación de los procesos de reforma académica emprendidos desde los años setenta, por la profesionalización académica y por el papel casi monopólico que desempeñan las universidades públicas latinoamericanas en los procesos de desarrollo científico de la región; pero además, este proceso fue apoyado por la acción de organismos nacionales coordinadores y gestores de financiamientos a proyectos de ciencia y tecnología, y por un fenómeno coyuntural: el retorno de cuadros académicos exiliados durante el intervalo autoritario.

En suma, para las universidades latinoamericanas la década del ochenta fue un escenario de intersección en que las presiones de la demanda social, las posibilidades abiertas por la democratización, las restricciones financieras planteadas por la reforma del Estado, y las señales indicadas por la transformación de la educación superior en el mundo desarrollado, modelaron un perfil de cambios en el que sobresalen las tendencias de diferenciación de ofertas, multiplicación de funciones y tareas, redefinición de las relaciones Estado-universidad, y replanteamiento de las relaciones universidad-sociedad.

Este contexto de búsqueda de alternativas para la recuperación del desarrollo encuadra las transformaciones de los sistemas de educación superior en América Latina en los noventa. En parte el período se significa por la consolidación de tendencias iniciadas en el decenio anterior, pero también en buena medida por el replanteo de las soluciones experimentadas y la búsqueda de respuestas a los desafíos que aparecen en el panorama.

En la definición de una nueva agenda de cambios, la presencia de organismos internacionales como el Banco Mundial (Salmi, 1998; Coraggio, 1996; Mollis, 1996-7), el Banco Interamericano de Desarrollo, y en el caso mexicano, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵, está desempeñando un papel sin duda relevante. Más allá de los efectos objetivos que estén registrándose por efecto de la aplicación de las recomendaciones de estos organismos, los cuales, dicho sea de paso, es necesario evaluar en sus dimensiones y alcances reales⁶, parece apuntarse un nuevo patrón de convergencia de modelos de desarrollo universitario, que se significa por procesos como: el apuntalamiento del sector de formación tecnológica superior, la vinculación de las instituciones de enseñanza superior con empresas y gobierno, la participación cada vez más reducida del Estado en el patrocinio de las universidades públicas, y la generalización de procesos de evaluación y rendición de cuentas. A ello cabe añadir los cambios normativos en el ámbito de la educación superior en cada realidad nacional. A partir de la reforma chilena de 1980-81, en los noventa se han con-

cretado modificaciones significativas en las normas de los sistemas de Venezuela, Colombia, Bolivia, Brasil, y más recientemente en Argentina⁷.

Una de las vertientes de cambio universitario de los noventa se deriva de la valoración de los efectos que tuvieron las reformas implantadas por los primeros regímenes democráticos durante los años ochenta. El caso argentino ilustra esta tendencia: por iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, el gobierno justicialista de Carlos Saúl Menem realizó el Primer Censo Universitario entre octubre y noviembre de 1994. Dicho censo constató, entre otros aspectos, que el 42% de los alumnos abandonaba la universidad al primer año, y que apenas un 19% de los inscritos lograba graduarse. Asimismo se concluyó que por efecto de la expansión se había sobredimensionado el cuadro docente (Méndes y Gutiérrez, 1994). Los resultados del censo dieron pie a una renovación legislativa mayor, plasmada en la Ley de Educación Superior 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995, la primera en Argentina que regula el funcionamiento de la educación superior en su conjunto.

En Brasil, la promulgación de la Ley de “Diretrizes” e Bases da Educação Nacional⁸, también denominada ley “Darcy Ribeiro”, aprobada el 20 de diciembre de 1996, sistematizó un conjunto de pautas de reforma universitaria desplegadas desde finales de los años ochenta. En particular, reconoce los procesos de evaluación como instrumento fundamental para la acreditación de estudiantes, profesores y las propias instituciones; establece pautas para la formación docente, sobre el perfil académico de las universidades públicas, sobre la transferencia estudiantil y la acreditación de estudios en el extranjero; y fija la obligatoriedad de la asistencia de alumnos y profesores a los establecimientos (salvo el caso de los programas de educación a distancia). Además, esta norma fija un marco para la autonomía de las universidades públicas brasileñas, más en el sentido de impulsarlas a obtener y gestionar recursos adicionales a los fondos públicos que las subsidian, que en favor de la autogestión académica (Silva y Sguissardi, 1999; Fávero, 1999).

En la década de los noventa, la pauta de privatización de la enseñanza superior alcanzó niveles muy notables en toda la región y a un ritmo muy acelerado. En el transcurso de la década, la proporción de estudiantes matriculados en universidades privadas pasó de un 30% a más del 45%, lo que hace suponer que en la frontera de 2000 la proporción de estudiantes en establecimientos privados sea equivalente a la de establecimientos públicos, lo que hará, y de hecho está produciendo, que la región latinoamericana cuente con una de las mayores proporciones de estudiantes universitarios dentro de la opción privada en el mundo.

La gran expansión del segmento privado se ha realizado sobre la base de una multitud de pequeños establecimientos que, si bien ofrecen enseñanza de nivel profesional, carecen por regla general de estructuras de postgrado e investigación.

Debe hacerse notar que no todas las instituciones de enseñanza superior pública en América Latina pueden ser clasificadas como “universidades de investigación”, es decir, instituciones que cumplen en los hechos con las funciones de docencia, investigación y difusión. La proporción de la matrícula total que actualmente se encuentra inscrita en instituciones de esta calidad apenas alcanza el 15% del total (según datos de García Guadilla, 1996: p. 36).

En complemento de esta pauta de privatización, las propias entidades públicas se han visto compelidas a diversificar sus fórmulas de financiamiento, bajo la hipótesis de corresponsabilidad con el Estado: cobro de cuotas de admisión y colegiaturas, venta de productos y servicios, vinculación con el aparato productivo, concurrencia sobre financiamientos concursables, entre otras.

Ahora bien, al mismo tiempo que las universidades comienzan a operar en un marco de recursos limitados, lo cual sin duda implica la ruptura de ciertas inercias y una más cuidadosa programación y distribución del gasto, encaran el desafío de cumplir un papel clave en la formación de sujetos y cuadros capaces de actuar dentro de un nuevo escenario de competencia, saberes y destrezas. A la orden del día está la reforma académica que haga posible la formación permanente y la actualización de los profesionales, así como la renovación de la tercera función académica de la universidad: difusión de la cultura, y extensión social de los resultados y productos de la investigación universitaria.

Las universidades públicas, instituciones que se identifican y valoran en vista de su legítima vocación en favor del descubrimiento, la creación y la comunicación de conocimientos sobre la materia, la naturaleza, la sociedad y el ser humano, habrán de jugar un papel decisivo dentro de las transformaciones requeridas para acceder al siglo XXI en condiciones de fortaleza económica, estabilidad social y régimen democrático.

En este sentido, la función de liderazgo académico se convierte en central al apreciar el trascendente papel de la institución en la formación de futuros líderes en los distintos campos y dominios de actividad; en sus posibilidades de generación de conocimientos e innovaciones útiles para la producción y los servicios, así como en su labor de orientación -en términos de transmisión de racionalidad pero también de valores y actitudes- hacia los grandes sectores de la población y el gobierno. Es preciso agregar que, a futuro, la actualización de sus funciones académicas depende, en buena medida, de las relaciones y pactos que pueda establecer la institución con la sociedad en general y con el Estado para allegarse los medios que garanticen el nivel de calidad académica que se busca sostener e incrementar.

La sustentabilidad financiera no es, claro está, un fin en sí mismo; pero es un requisito en el que inevitablemente se fincan las posibilidades de avanzar al ritmo que marca la dinámica del conocimiento y las crecientes exigencias del mer-

cado profesional. De otra forma, se corre el riesgo del estancamiento y, a la postre, de la inviabilidad como vanguardia de los procesos de modernización. Desde su propio movimiento académico, la universidad pública requiere de recursos crecientes para estar a la par de otros centros de estudio en materia de investigación y desarrollo, así como para atender a las innovaciones en el campo de la transmisión de conocimientos.

En el presente, la complejidad del escenario internacional y las también complejas demandas del entorno regional proponen a la universidad pública grandes retos: contribuir a que los países cuenten con las capacidades científicas y tecnológicas suficientes para competir en una economía mundial globalizada; generar los cuadros profesionales y técnicos que la renovación de las estructuras de producción y servicios del país está requiriendo; participar en el debate sobre temas que son cruciales para definir las opciones de política económica, de modelo de desarrollo social, de gobierno y participación ciudadana, entre otros. También toca a la universidad del presente anticipar y apoyar procesos de cambio en aspectos tales como la dinámica poblacional, el empleo, la distribución de los servicios de salud y educación, la impartición de justicia y el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y el patrimonio cultural nacional, por citar algunos ejemplos.

Estas exigencias requieren que la universidad cuente con los recursos, instrumentos y espacios que le permitan cambiar y renovarse en forma continua, pero también organizada y sistemáticamente: conservar el rigor, la originalidad y la inteligibilidad en la producción de conocimiento, así como la especialización y capacidad en la formación profesional y ciudadana.

Preservar su misión y cumplir con sus compromisos sólo es posible con una vigorosa y fortalecida vida académica, que ofrezca garantía sobre las destrezas y competencias que adquieren sus alumnos y sobre su trabajo de investigación. De esta manera, la universidad tiene que darse una organización que le permita, al mismo tiempo, incorporar los avances científicos y satisfacer las necesidades que implican los procesos de cambio social. En el terreno docente, esta idea se traduce en la obligación universitaria de proporcionar una formación que permita procesos de adaptación permanente a las exigencias que imperan en el mundo del trabajo y acordes con los avances de la ciencia, la tecnología y el pensamiento crítico sobre la sociedad y la cultura. Además, está comprometida en procesos de formación permanente y actualización de su planta académica, así como con la educación continua de sus egresados.

Algunos retos estructurales para la primera década del siglo XXI

En esta sección se examinarán algunos factores de orden estructural que se expresan actualmente en las sociedades latinoamericanas, así como algunas relaciones entre estos factores y los sistemas de educación superior de la región. Por factores estructurales entendemos (en forma indicativa aunque no exhaustiva) aquellos que competen a la estructura y dinámica demográfica, al empleo, a la distribución social del producto y a los indicadores de participación en la escolaridad formal. La consideración de estos aspectos nos ofrece una panorámica sobre las capacidades, posibilidades, límites y retos que enfrentan los países de la región para ofrecer respuesta a la demanda de educación superior del presente y en el futuro inmediato.

La dinámica demográfica y el reto de la cobertura

Un factor de primera importancia a considerar dentro del elenco de retos estructurales para la educación superior latinoamericana es sin duda la dinámica demográfica de la población, en particular del segmento de edad demandante. En América Latina, a diferencia de otras regiones del mundo, el continuo crecimiento de la demanda demográfica ha representado una presión sostenida sobre los sistemas de enseñanza superior. Países como México o Brasil deben ofrecer más de 100 mil nuevas plazas cada año sólo para mantener los niveles de cobertura que han alcanzado, de manera que la atención a la demanda se convierte en un elemento que hace difícil generar y operar variables de mejoramiento cualitativo de los sistemas.

En materia demográfica el panorama latinoamericano es heterogéneo, no obstante que puede hablarse de un patrón de freno al crecimiento de la población que, como tendencia, ha venido presentándose desde los años setenta. En la actualidad la tasa de crecimiento poblacional latinoamericana se estima en 1,6% anual, y se espera que disminuya en casi tres décimas en la primera década del siglo XXI (según estimaciones de CELADE, 1998). Algunos casos (Cuba y Uruguay) presentan tasas de crecimiento inferiores al 1% anual. Otros, como Argentina, Brasil y Chile, rondan el promedio de 1,5% anual; Colombia, El Salvador, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela están cercanos a un promedio de crecimiento del 2% anual, y el resto sobrepasa esta última proporción. Este indicador, combinado con el porcentaje de habitantes menores de 15 años, nos aproxima a una definición del reto demográfico futuro para la educación superior en la región.

El caso más favorable es el de aquellos países con tasas de crecimiento discretas y proporciones de población de menores de 15 inferiores al 30% del volumen poblacional total. En estas condiciones se encuentran Argentina, Brasil, Chile, Cuba y Uruguay. El caso más desfavorable, que implica una todavía alta tasa

de crecimiento y proporciones del grupo de menores de 15 años por encima del 40%, corresponde a países como Bolivia, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Paraguay. El resto concentra situaciones en que se combinan una tasa de crecimiento moderada (alrededor de 2%) y una proporción de menores de 15 en el intervalo de 30-40%.

Finalmente, este factor se combina con las capacidades actuales de absorción de la demanda de estudios superiores. Por ejemplo: Argentina, Uruguay, Chile y Cuba cuentan a la vez con condiciones de cobertura de la demanda por encima del 30%, y una expectativa baja de crecimiento del grupo demográfico correspondiente. Brasil y México enfrentarán el reto demográfico con infraestructuras de cobertura de demanda inferiores al 20%, y por lo tanto tendrán que hacer un esfuerzo de crecimiento decididamente superior al del primer grupo de países. En condiciones semejantes se encuentran países como Colombia, Perú, Venezuela y Costa Rica, en que todavía hay una dinámica demográfica importante y sus capacidades de cobertura son intermedias en el contraste regional. Por último, las naciones centroamericanas y algunos países del Cono Sur (Bolivia, Paraguay) enfrentarán la doble presión de un crecimiento poblacional muy activo contando con infraestructuras de atención a la demanda insuficientemente consolidadas.

La dinámica del empleo y el reto de la pertinencia

Si se considera que la educación superior tiene como misión central preparar a las generaciones jóvenes para acceder al mundo laboral, la dinámica del empleo representa un aspecto estructural de la mayor importancia en la definición del perfil de la educación superior latinoamericana del siglo XXI.

Siguiendo a Reich (1993) y otros expertos, es de esperarse que en el futuro próximo el mercado laboral tienda a profundizar los procesos en curso de diferenciación y segmentación dentro del sector formal de la economía: por una parte, “analistas simbólicos” que trabajarán en procesos de intermediación estratégica y en la resolución de problemas que requieren procesamiento intelectual de primer nivel, vinculados al mercado global; y por otra parte, trabajadores rutinarios en la producción y en los servicios, empleados en firmas, empresas y dentro del sector gubernamental.

Es también probable que la brecha entre las naciones de alto desarrollo tecnológico y los países subsidiarios de tecnología se profundice y que perfile sistemas sociales: de exclusión, lo que implica la pauperización de los mercados de trabajo locales; de especialización funcional, lo que implica la especialización de segmentos significativos de la ocupación siguiendo pautas de la división del trabajo emergente; y de dualización, en los que conviven segmentos ocupacionales especializados con segmentos depauperados. En este contexto, es evidente la relevancia de los sistemas de enseñanza superior e investigación científica para la

modelación de mejores posibilidades de inserción dentro de los procesos de división internacional del trabajo.

Asimismo, parece claro que la dinámica de la globalización está generando y profundizando formas de movilidad de la fuerza de trabajo en todas sus dimensiones y aspectos. Dentro del campo de la educación superior este proceso tiene implicaciones directas e inmediatas sobre los sistemas de formación: la necesidad de generar un currículum flexible, esquemas de formación continua y educación permanente, enseñanza de lenguas, y preparación para el mercado global, tanto en competencias específicas como en actitudes y valores.

La distribución del ingreso y el reto de la equidad

Tal como lo ilustra la correlación entre los indicadores educativos y las variables macroeconómicas de desarrollo (cfr. Tablas 1 y 2 en este trabajo), tanto a nivel nacional como en el plano regional se observan claros indicios de una relación positiva y directa entre dichos niveles de desarrollo y las capacidades de expansión y despliegue de sistemas de enseñanza superior e investigación científica. En suma:

a. Son positivas las correlaciones entre la tasa de escolaridad general, las tasas específicas de escolarización y la participación de la fuerza laboral con respecto a la educación superior: a mayor escolaridad en primaria y secundaria, igualmente mayor cobertura de la educación superior, y a mayores niveles de participación laboral, también mayor cobertura de la enseñanza superior.

b. Por otra parte, son negativas las correlaciones entre la tasa de analfabetismo y la educación superior (a mayor analfabetismo menor cobertura de educación superior); entre la proporción de población rural y la educación superior (a mayor proporción rural menor cobertura de educación superior); y entre la estructura demográfica y la educación superior (mientras mayor el segmento poblacional de menores de 15 años, menor cobertura de educación superior).

c. La correlación entre el índice de Gini (que expresa la concentración de ingresos en una población) y la cobertura de la educación superior es lineal, negativa y altamente significativa (-0,77), lo que puede interpretarse así: mientras mayores los niveles de concentración de ingresos, menores los niveles de cobertura de la educación superior. Empíricamente, los países con índices de Gini por debajo del promedio regional (y por lo tanto con concentraciones de ingreso menos polarizadas) presentan los mayores niveles de cobertura en educación superior: Argentina, Uruguay y Costa Rica. Inversamente, los países con concentraciones de ingreso polarizadas presentan tasas de cobertura de la educación superior inferiores al promedio regional, como en el caso de los países centroamericanos y también el de Brasil.

d. Aunque las tendencias apuntadas son válidas en términos generales, debe hacerse notar también un matiz importante: la distribución de oportunidades de educación superior, que como se mencionó está directamente relacionada con los niveles de distribución de los ingresos, no guarda una relación directa con las capacidades académicas ni con la calidad de los sistemas de enseñanza superior. En el extremo, México y Brasil cuentan a la vez con las infraestructuras de enseñanza superior e investigación científica más sólidas de la región, y con débiles niveles en cuanto a la distribución social de las oportunidades de enseñanza superior.

Tabla 1
Indicadores de desarrollo social y educativo en América Latina y el Caribe de lengua española

Países	Población				Desarrollo				Educación											
	Menores de 15 años		Rural		Coeficiente de Gini		Particip. Fuerza Laboral		Tasa de Desempleo		Primaria Tasa Bruta		Secundaria Tasa Bruta		Terciaria Tasa Bruta		Años de Escolaridad >25 años		Analfabetismo	
	Año	%	Año	%	Año	Coef	Año	%	Año	%	Año	%	Año	%	Año	%	Año	%	Año	%
México	1998	34.1	1998	25.1	1992	0.57	1995	61.0	1998	4.1	1996	114	1995	61.2	1996	16.1	1995	5.3	1997	10.0
Costa Rica	1998	33.3	1998	52.2	1989	0.46	1995	58.7	1998	5.6	1997	103	1996	47.1	1996	33.1	1995	6.0	1997	9.0
El Salvador	1998	36.2	1998	50.1	1995	0.50	1995	60.8	1996	7.5	1997	97.3	1995	32.3	1996	16.7	1995	4.1	1997	22.9
Guatemala	1998	44.2	1998	54.7	1989	0.59	1995	63.9	1996	4.9	1997	88.1	1996	24.8	1996	8.1	1995	3.2	1997	33.4
Honduras	1998	42.6	1998	50.2	1989	0.59	1994	56.0	1997	6.4	1995	110	1995	32.1	1996	11.2	1995	4.3	1997	28.4
Nicaragua	1998	43.6	1998	30.7	—	—	1995	67.2	1997	13.9	1997	102	1995	46.6	1996	12.6	1995	3.8	1997	36.6
Panamá	1998	32.2	1998	43.6	1989	0.57	1995	60.4	1997	15.8	1995	106	1995	67.7	1996	31.5	1995	6.7	1997	8.9
Argentina	1998	28.1	1998	12.9	1994	0.46	1995	54.7	1997	14.9	1997	111	1996	76.8	1996	44.8	1995	7.2	1997	3.5
Bolivia	1998	40.1	1998	39.2	1993	0.52	1995	67.6	1996	4.2	1995	104	1995	39.1	1996	24.0	1995	4.7	1997	16.4
Brasil	1998	30.0	1998	17.4	1989	0.63	1995	65.5	1998	7.6	1995	117	1995	47.4	1996	11.7	1995	3.9	1997	16.1
Chile	1998	29.0	1998	11.9	1989	0.57	1995	55.5	1997	7.5	1996	99.7	1996	74.9	1996	30.3	1995	6.7	1997	4.8
Colombia	1998	33.4	1998	30.7	1994	0.58	1995	66.3	1997	12.6	1996	112	1996	72.4	1991	18.6	1995	4.8	1997	5.0
Ecuador	1998	34.8	1998	37.2	1994	0.53	1995	58.1	1997	9.3	1996	113	1995	53.2	1996	26.6	1995	6.2	1997	9.0
Paraguay	1998	40.5	1998	46.5	1995	0.52	1995	64.5	1996	8.2	1997	111	1996	43.5	1996	14.4	1995	5.1	1997	11.3
Perú	1998	34.4	1998	27.7	1990	0.44	1995	57.5	1998	7.7	1995	123	1997	72.5	1996	31.2	1995	6.4	1997	7.5
Uruguay	1998	24.9	1998	14.4	1989	0.42	1995	59.3	1997	11.9	1998	109	1995	81.7	1996	29.4	1995	7.0	1997	2.6
Venezuela	1998	35.0	1998	5.2	1989	0.44	1995	60.2	1998	11.0	1996	91.3	1996	39.5	1996	25.4	1995	5.5	1997	8.0

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo, *Statistics and Quantitative Analysis Database*, actualización 1999.

Tabla 2
Coefficientes de correlación entre variables de desarrollo social y variables de desarrollo educativo en América Latina* (década del noventa)

	ANALFABETISMO	ESCOLAR PROMEDIO	DESEMPLEO	PARTIC. FUERZA LABORAL	INDICE DE GINI	POBLAC RURAL	POBLAC. MENOR DE 15 AÑOS	TASA DE ESCOLAR. PRIMARIA	TASA DE ESCOLAR. SECUND.	TASA DE ESCOLAR. TERCIARIA
ANALFABETISMO		-.8305 P=.000	-.4638 P=.082	-.3290 P=.231	.4676 P=.079	.6493 P=.001	.7615 P=.001	-.5824 P=.023	-.7287 P=.002	-.6325 P=.011
ESCOLAR PROMEDIO	-.8305 P=.000		.5532 P=.032	.2377 P=.394	-.6536 P=.008	-.568 P=.025	-.7495 P=.001	.4517 P=.091	.8372 P=.000	.8421 .000
DESEMPLEO	-.4638 P=.082	.5532 P=.032		.2447 P=.379	-.4950 P=.061	-.663 P=.001	-.6249 P=.013	.2303 P=.409	.5969 P=.019	.6374 P=.011
PARTIC. FUERZA LABORAL	-.3290 P=.231	.2377 P=.394	.2447 P=.379		.0907 P=.748	-.446 P=.095	-.3604 P=.187	.5952 P=.019	.3657 P=.180	.1552 P=.581
INDICE DE GINI	.4676 P=.079	-.6536 P=.008	-.4950 P=.061	.0907 P=.748		.240 P=.380	.3516 P=.199	-.0849 P=.764	-.3347 P=.223	-.7774 P=.001
POBLAC RURAL	.6493 P=.001	-.568 P=.025	-.663 P=.001	-.446 P=.095	.240 P=.380		.7900 P=.001	-.2910 P=.218	-.6511 P=.009	-.5342 P=.040
POBLAC. MENOR DE 15 AÑOS	.7615 P=.001	-.7495 P=.001	-.6249 P=.013	-.3604 P=.187	.3516 P=.199	.7900 P=.001		-.4273 P=.112	-.8884 P=.000	-.6172 P=.014
TASA DE ESCOLAR. PRIMARIA	-.5824 P=.023	.4517 P=.091	.2303 P=.409	.5952 P=.019	-.0849 P=.764	-.2910 P=.218	-.4273 P=.112		.6094 P=.016	.1832 P=.513
TASA DE ESCOLAR. SECUND.	-.7287 P=.002	.8372 P=.000	.5969 P=.019	.3657 P=.180	-.3347 P=.223	-.6511 P=.009	-.8884 P=.000	.6094 P=.016		.6306 P=.012
TASA DE ESCOLAR. TERCIARIA	-.6325 P=.011	.8421 .000	.6374 P=.011	.1552 P=.581	-.7774 P=.001	-.5342 P=.040	-.6172 P=.014	.1832 P=.513	.6306 P=.012	

*Nota: los datos considerados en este análisis corresponden a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Paraguay, Perú, Panamá, Uruguay y Venezuela.

Nomenclatura:

Analfabetismo: promedio de los porcentajes nacionales de analfabetismo en mayores de 15 años (rango 2,7% a 44,4%)

Escolar: promedio de las tasas nacionales de escolaridad en poblaciones menores de 25 años (rango 3,2 a 7 %)

Desempleo: promedio de las tasas nacionales de desempleo (rango 4,2% a 14,3%)

Participación Fuerza Laboral: promedio de los porcentajes de población económicamente activa ocupada (rango 37,8% a 68,1%).

Índice de Gini: promedio de coeficientes Gini nacionales (rango 0,42 a 0,63 %).

Población Rural: promedio de proporciones nacionales de población rural (rango 3,9% a 58,2%).

Población menor de 15 años: promedio de proporciones nacionales de población menor de 15 años (rango 24,4% a 45,9%).

Tasa Escolarización Primaria: promedio de las tasas nacionales de escolarización primaria (rango 85% a 111,1%).

Tasa Escolarización Secundaria: promedio de las tasas nacionales de escolarización secundaria (rango 24% a 81%).

Tasa Escolarización Terciaria: promedio de las tasas nacionales de escolarización terciaria (rango 7,2% a 42,8%)

Fuente primaria: Banco Interamericano de Desarrollo, *Statistics and Quantitative Analysis Database* - se, actualización 1999.

Bibliografía

Acosta, Adrián 1998 “Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina”, en *Perfiles Latinoamericanos* (México: FLACSO) N° 12, Junio, 109-140.

Albornoz, Orlando 1993 *Education and Society in Latin America* (Londres: Macmillan).

Alcántara, Armando 1998 “Las políticas de ciencia y tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina”, en Alcántara, Armando; Ricardo Pozas y Carlos Alberto Torres (coordinadores) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (México: Siglo XXI) 59-78.

Balán, Jorge *et al.* 1993 *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO).

Bengoa, José 1996-97 “Educación superior chilena: ¿sistema público o sistema privado?”, en *Revista Chilena de Humanidades* (Santiago de Chile: Universidad de Chile) N° 17, 51-64.

Berchenko, Pablo 1998 “Continuismo y transición en las universidades chilenas (1990-1991)”, en Guereña, J. L. y È. M. Fell (coordinadores) *L'Université en Espagne et en Amérique Latine. Du moyen âge à nous jours* (Tours, France: CIREMIA) 605-612.

Bertoni, María de la Luz y Daniel Jorge Cano 1990 “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO) Año 2, N° 2, Mayo, 11-24.

Bitar, Sergio (1991) “El pensamiento latinoamericano ante las crisis económica”, en Centro de Investigaciones Europeo Latinoamericanas (ed.) *Crisis y regulación estatal. Dilemas de política en América Latina y Europa* (Barcelona: EURAL) 61-72.

Boron, Atilio 1995 “La economía política de la educación superior en América Latina. Reflexiones desde el caso argentino”, en *Perfiles Educativos* N° 69, Julio-Septiembre, 21-34.

Brandão, Jacyntho Lins 1996-97 “La universidad pública brasileña: crisis y perspectivas”, en *Revista Chilena de Humanidades* (Chile) N° 17, 43-50.

Brunner, José Joaquín (coordinador) 1994 *Educación superior en América Latina: Agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad).

Brunner, José Joaquín 1985 *Universidad y sociedad en América Latina. Un esquema de interpretación* (Caracas: CRESALC-UNESCO).

Brunner, José Joaquín 1993 “Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato”, en Balán, Jorge *et al. Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO).

Brunner, José Joaquín 1994[a] “Estado y educación superior en América Latina”, en Neave, Guy y Frans Van Vaught *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa* (Barcelona: Gedisa) 11-42.

Brunner, José Joaquín 1994[b] “Innovaciones en las políticas de financiamiento de la educación superior en América Latina: ensayos y fracasos”, en *El financiamiento de la Educación Superior en Chile: Políticas y propuestas* (Santiago de Chile: FLACSO) 9-14.

Brunner, José Joaquín y G. Briones 1992 *Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform* (Washington: The World Bank) Working Paper.

Burki, Shahid J., y Sebastian Edwards (1996) *Latin America After Mexico: Quickenning the Pace* (Washington: World Bank Latin American and Caribbean Studies).

Calva, José Luis (coordinador) 1995 *Globalización y bloques económicos. Realidades y mitos* (México: Juan Pablos Editores).

Campbell, Juan Carlos 1998 “La Educación Superior en Chile: Cambios y Desafíos”, en *Revista CIPEDES* N° 1, Junio (en: <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/n0/campbell.html>)

Canadian Commision for UNESCO 1998 *Report of the North American Preparatory Meeting for the 1998 UNESCO World Conference on Higher Education* (Otawa).

Castañeda, Jorge G. 1999 *La herencia. Arqueología de la sucesión presidencial en México* (México: Alfaguara).

Castells, Manuel 1994 “The University System: Engine of Development in the New World Economy”, en Salmi, Jamil y Adriaan M. Verspoor (editores) *Revitalizing Higher Education* (Oxford: Pergamon) 14-40.

CELADE 1998 “América Latina: Proyecciones de población 1970-2050”, en *Boletín Demográfico* N° 58, Julio.

CEPAL1992 *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO).

CEPAL 2000 *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe* (en: <http://www.eclac.cl/>).

Chapoy Bonifaz, Alma 1998 “Volatilidad financiera. Desafío de fin de siglo”, en *Momento Económico* N° 99/100, Septiembre-Diciembre, 17-27.

Coraggio, José Luis 1996 “Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”, en Tomassi, Livia de et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (San Pablo: Cortez Editora).

Coraggio, José Luis 1998 “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”, en *Perfiles Educativos* (México: UNAM) Vol. XX, N° 79-80, 43-57.

CRESALC 1996 *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, en Conferencia Regional sobre Políticas Públicas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana: CRESALC y Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba) Noviembre.

Díaz, Alvaro 1994 “Tendencias de la reestructuración económica y social en América Latina”, en *Revista Mexicana de Sociología* (México) Año LVI, N° 4, Octubre-Diciembre, 3-36.

Durham, Eunice Ribeiro 1993 “O sistema federal de ensino superior: problemas e perspectivas”, en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Brasil) N° 23, 5-37.

Fávero, Maria de Lourdes 1994 “Vinte e cinco anos da reforma universitária: um balanço”, en Costa Morosini, Marília (organizadora) *Universidade no Mercosul* (San Pablo: Cortez Editora, CNPq y FAPERGS) 149-176.

Fávero, Maria de Lourdes 1999 “Autonomia Universitária no Brasil: Uma Utopia?”, en *Education Policy Analysis Archives* Vol. 7, N° 24 (en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n24.html>).

Franco, Rolando 1991 “Los paradigmas de la política social en América Latina”, en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile) N° 58, Abril, 25-39.

García de Fanelli, Ana María 1996 “La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones”, en *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 33, N° 97, Septiembre-Diciembre, 71-104.

García Guadilla, Carmen 1996 *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina* (París: UNESCO).

Garretón, Manuel Antonio (1986) “The failure of dictatorships in the Southern Cone”, en *Telos* (Nueva York) N° 68, verano, 71-78.

Glenny, L. A. 1995 *Autonomy of Public Colleges: The Challenge of Coordination* (Nueva York: McGraw-Hill).

Goedegebuure, Leo; E. Kaiser; P. Maassen; V. L. Meek; F. van Vught y E. de Weert (editores) 1994 *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective* (Oxford: Pergamon Press).

- Goedegebuure, Leo; H. F. de Boer y L. Meek 1998 “New Perspectives on Governance”, en *Higher Education Policy* Vol. 11, N° 2-3 (Número especial) 103-243.
- Gorostiaga, Xabier 1999 *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Desafíos y potencialidades para la Universidad en América Latina y el Caribe* (Recife) manuscrito presentado en la reunión del GT Educación y Sociedad de CLACSO.
- Gove, Samuel K. y Thomas M. Stauffer (editores) 1986 *Policy Controversies in Higher Education* (Westport, Connecticut: Greenwood Press).
- Guevara González, Iris 1998 “La ODCE y la educación superior”, en *Momento Económico* N° 95, Enero-Febrero, 13-16.
- Harman, Grant 1998 “Quality Assurance Mechanisms and Their Use as Policy Instruments: Major International Approaches and the Australian Experience since 1993”, en *European Journal of Education* Vol. 33, N° 3, Septiembre, 331-348.
- Higher Education Policy* (Oxford: Pergamon) Vol. 13, N° 1.
- Hyman, Richard 1998 “La teoría de la producción y la producción de la teoría”, en *Trabajo (nueva época)* Año I, N° 1, 8-31.
- Jameson, K. P. 1999 “Moving social reform to center stage: lessons from higher education in Ecuador”, en *Higher Education Policy* Vol. 12, N° 2, Junio, 123-140.
- Kaplan, Marcos (1987) *Ciencia, sociedad y desarrollo* (México: UNAM).
- Keeton, Morris 1998 *The Challenge of Connection: Higher Education's Contribution to Social and Economic Development* documento para el North American Preparatory Meeting for the UNESCO World Conference on Higher Education, Toronto.
- Kent, Rollin 1996 *Institutional Reform in Mexican Higher Education: Conflict and Renewal in Three Public Universities* mecanoscrito inédito.
- Landinelli, Jorge 1994 “La función pública de la universidad uruguaya”, en Costa Morosini, Marília (organizadora) *Universidade no Mercosul* (San Pablo: Cortez Editora, CNPq y FAPERGS) 221-244.
- Levy, Daniel 1993 “Privatization of Latin American Higher Education Reflects Worldwide Trend of Collapse of Public Monopoly in Education”, en *World Education News and Reviews* Invierno.
- Levy, Daniel 1994 “Problems of Privatization”, en Salmi, Jamil y Adriaan M. Verspoor (editores) *Revitalizing Higher Education* (Oxford: Pergamon) 306-321.
- Lorey, David 1993 *The University System and Economic Development in Mexico since 1929* (Stanford: Stanford University Press).

Lynn Karl, Terry 1995 “Dilemas de la democratización en América Latina”, en Reyna, José Luis (compilador) *América Latina a fines de siglo* (México: Fondo de Cultura Económica) 432-459.

Maira, Luis 1991 “América del Sur: Lecciones de transición”, en *Nexos* (México) Año 14, Vol. XIV, N° 168, Diciembre, 37-43.

Malo, Salvador y Samuel Morley (editores) 1996 *La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores* (Washington DC.: Banco Interamericano de Desarrollo).

Martínez, Enrique y Hebe M. Vessuri 1997 “Reformas recientes en el sistema de educación superior de Venezuela”, en Mungaray, Alejandro y Giovanna Valenti (coordinadores) *Políticas públicas y educación superior* (México: ANUIES) 205-233.

Meek, Lynn; Leo Goedegebuure; Osmo Kivinen y Risto Rinne (editores) 1996 *The Mockers and Mocked: comparative perspectives on diversity, differentiation and convergence in higher education* (Oxford: Pergamon).

Mendes, Afrânio y Gustavo Luis Gutiérrez 1994 “A universidade Argentina hoje: notas para uma discussão”, en Sguissardi, Valdemar y João dos Reis Silva Jr. (organizadores) *Políticas Públicas para a Educação Superior* (San Pablo: Piracicaba) 205-224.

Mendoza Rojas, Javier 1996 “La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados”, en Martiniano Arredondo, Víctor et al. *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio* (México: CESU) *Pensamiento Universitario* N° 84, 61-102.

Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina 1998 *La educación argentina en la sociedad del conocimiento* (en: <http://www.zona.mcy.gov.ar/EASC>).

Mollis, Marcela 1994 “La evaluación de la calidad universitaria en Argentina”, en Costa Morosini, Marília (organizadora) *Universidade no Mercosul* (San Pablo: Cortez Editora, CNPq y FAPERGS) 103-122.

Mollis, Marcela 1996-97 “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales”, en *Revista Chilena de Humanidades* (Santiago de Chile) N° 17, 119-132.

Muga, Alfonso y José Joaquín Brunner 1996 “Chile: Políticas de educación superior 1990-1995”, en *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 33, N° 97, Septiembre-Diciembre, 137-176.

Neave, Guy 1998 “The coordination of higher education systems”, en *Higher Education Policy* Vol. 11, N° 1, Marzo, 1-2.

OCDE 1997 *Exámenes de las políticas nacionales de educación* (México, París: educación superior, OCDE).

Paramio, Ludolfo 1991 “América Latina en los noventa”, en *Nexos* (México) Año 14, Vol. XIV, N° 168, Diciembre, 29-32.

Parra, María Cristina 1999 “Perfil de la Educación Superior en Venezuela”, en *Revista CIPEDES* (PAIS) N° 3, Febrero (en: <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html>).

PNUD 1997 *Informe sobre el Desarrollo Humano, 1996* (Madrid: UNDP-CI-DEAL).

Rama, Germán 1995 “La educación y los cambios en la estructura social de América Latina”, en Reyna, José Luis (compilador) *América Latina a fines de siglo* (México: Fondo de Cultura Económica y CONACULTA) 242-275.

Reeves Bracco, Kathy 1997 *State Structures for the Governance of Higher Education. An Annotated Bibliography* (California: The California Higher Education Policy Center) (en: <http://professionals.com/~chepc/bibliography-bibliography.html/>).

Reich, Robert 1993 *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI* (Buenos Aires: Javier Vergara).

Rodríguez G., Roberto 1995 “Economía, política y universidad en América Latina”, en *Cuadernos Americanos* (México) Vol. 4, N° 53, Septiembre-October, 35-69.

Rodríguez G., Roberto 1997 “Política y universidad en América Latina”, en *Política y Sociedad, Revista de la Universidad Complutense* (Madrid) N° 24, Enero-Abril, 5-22.

Rodríguez G., Roberto 1998 “La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de la post-crisis”, en Guereña, J. L. y È. M. Fell (coordinadores) *L'Université en Espagne et en Amérique Latine. Du moyen âge à nous jours* (Tours, France: CIREMIA) 613-626.

Rodríguez G., Roberto 1999 “The modernisation of higher education in Mexico”, en *Higher Education Policy* (Oxford: Pergamon Press) N° 12.

Rouquie, Alan (1987) *The Military and the State in Latin America* (Berkeley: University of California Press).

Rovira, Jorge M. 1992 “Las universidades en los años ochenta”, en Villaso, Juan Manuel (editor) *El nuevo rostro de Costa Rica* (San José de Costa Rica) 123-139.

Salmi, Jamil 1994 “Higher Education Reform in Perspective”, en Salmi, Jamil y Adriaan M. Verspoor (editores) *Revitalizing Higher Education* (Oxford: Pergamon) 411-420.

Salmi, Jamil 1998 *Strategy for Higher Education Development in Latin America: Executive Summary* (Washington DC.: The World Bank).

Schugurensky, Daniel 1995 “La disputa por la Universidad: el caso de la Universidad de Buenos Aires”, ponencia en el XX° *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (Ciudad de México) Octubre, mecanoescrito.

Schugurensky, Daniel 1998 “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?”, en Alcántara, Armando; Ricardo Pozas y Carlos Alberto Torres (coordinadores) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (México: Siglo XXI) 118-151.

Schwartzman, Simón 1992 “The future of higher education in Brazil”, en *Latin American Program Working Papers* (Washington DC.: The Woodrow Wilson Center) N° 197.

Schwartzman, Simón 1996 “Brasil: Política de educación superior en la década del ‘90”, en *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 33, N° 97, Septiembre-Diciembre, 9-47.

Schwartzman, Simón 1999 *O Ensino Superior no Brasil* (Rio de Janeiro) mecanograma inédito (versión 1.0).

Serna de la Garza, José María 1999 “Transiciones en América Latina: Reflexiones sobre la reforma político-institucional en Brasil y Argentina”, en González, María del Refugio y Sergio López Ayllón (editores) *Transiciones y diseños institucionales* (México: UNAM) 225-253.

Serrano Zalamea, Mariana 1996 “El impacto de la reforma a la educación superior en Colombia: Debate e implementación (1992-1995)”, en *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 33, N° 97, Septiembre-Diciembre, 105-136.

Silva Jr., João dos Reis y Valdemar Sguissardi 1999 *Novas Faces da Educação Superior no Brasil* (San Pablo: CDAPH-IFAN).

Sotelo Valencia, Adrián 1996 “América Latina en la globalización del futuro”, en *Estudios Latinoamericanos* Año III, N° 6, Julio-Diciembre, 19-50.

Sunkel, Oswaldo 1995 “Del desarrollo hacia adentro al desarrollo desde dentro”, en Reyna, José Luis (compilador) *América Latina a fines de siglo* (México: Fondo de Cultura Económica) 15-59.

Torres, Carlos Alberto 1995 “Teorías de la expansión educativa y de la masificación escolar en América Latina”, en *Perfiles Educativos* N° 69, Julio-Septiembre, 7-21.

Torres, Carlos Alberto y Daniel Schugurensky 1996-97 “Globalización, neoliberalismo y educación superior”, en *Revista Chilena de Humanidades* (Santiago de Chile) N° 17, 33-42.

Trow, Martin 1974 "Problems in the transition from elite to mass higher education", en *Policies for Higher Education* (París: OECD).

UDUAL 1995 *Documento sobre políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior* (París: UNESCO).

Urquidi, Víctor 1993 "La perspectiva de desarrollo económico en los noventa", en Labastida, J.; G. Valenti y L. Villa Lever *Educación, Ciencia y Tecnología. Los Nuevos Desafíos para América Latina* (México: UNAM) 41-53.

Vessuri, Hebe (coordinadora) 1997 *La investigación y desarrollo (I+D) en las universidades de América Latina* (Caracas: FINTEC/COLUMBUS) en prensa.

Vilas, Carlos 1996 "Política y poder en el nuevo orden mundial", en Guerra-Borges, Alfredo (coordinador) *Nuevo orden mundial: reto para la inserción de América Latina* (México: Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM) 9-84.

Weller, Jürgen 1998 "Evolución del empleo en América Latina en los noventa", en *Papeles de población* Año 4, N° 18, Octubre-Diciembre, 9-48.

Wolff, Laurence y Douglas Albrecht (compiladores) 1992 *Higher Education Reform in Chile, Brazil and Venezuela: Towards a Redefinition of the Role of the State* (Washington: OREALC y The World Bank).

World Bank 1993 *Higher Education, The Lessons of Experience* (Washington: The World Bank).

Notas

1 El término hace referencia al papel cumplido por el desarrollo computacional en la integración del conjunto de campos tecnológicos (nuevos materiales y energías, control numérico, biogenética, telemática, robótica, etc.) característicos de la producción basada en la utilización intensiva de conocimiento.

2 Los efectos de la automatización, y en particular de la informática en el mundo del trabajo, constituyen tema de un amplio debate (Hyman, 1998); es claro, sin embargo, que la introducción de alta tecnología en las líneas de producción se ha acompañado de cambios importantes en la organización del trabajo y en la demanda de competencias laborales. Por otra parte, en el ámbito de la distribución y los servicios, la generalización de herramientas y procesos informáticos se aprecia como una pauta dominante; asimismo, la introducción de la computadora en el medio del hogar y la escuela ha hecho de este instrumento parte de la cotidianidad de los individuos. Para apreciar la velocidad de esta transformación, recuérdese que IBM puso el primer computador personal (PC) en el mercado apenas en 1981.

3 La bibliografía sobre este tema es muy extensa. Para una actualización del debate puede consultarse el número de marzo de 2000 que la revista *Higher Education Policy* dedica a la problemática de la diversificación y diferenciación de los sistemas de educación superior.

4 En el caso brasileño el Congreso se erigió en Asamblea Nacional Constituyente en 1987, dos años después de la entrega del gobierno por los militares; en 1988 se aprobó la Constitución de la *Nova Republica*. En Argentina, la iniciativa de llevar a cabo la reforma constitucional demoró hasta 1994, en que el presidente Menem convocó a una Convención Constituyente (Serna de la Garza, 1999).

5 Véase OCDE, 1997, que contiene el estudio del organismo sobre la educación superior en México. Un análisis de este documento puede verse en Guevara, 1998.

6 El debate en torno de la presencia de estos organismos internacionales en las políticas de educación superior en América Latina ha sido, predominantemente, una discusión con tintes políticos e ideológicos bastante señalados; sin embargo se carece de investigaciones que pongan de manifiesto en qué extensión y con qué resultados las propuestas de Banco Mundial y otras agencias han sido implementadas en el campo.

7 En Argentina se aprobó la Ley de Educación Superior (1995), que otorga a las universidades plena autonomía administrativa y en la asignación de recursos internos, gestión de personal y selección de estudiantes; se autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas; se establece un marco común para los sectores público y privado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entre otros aspectos. En forma concomitante, ese mismo año el Banco Mundial autorizó un financiamiento de 240 millones de dólares como base para el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). El texto de la Ley puede verse en la dirección de la Secretaría de Políticas Universitarias (<http://www.spu.edu.ar/homespu/home.htm>).

8 El texto completo de la LDB puede consultarse en el sitio <http://www.ufba.br/ldb.html>

Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável

Moacir Gadotti**

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha
altura...”

Fernando Pessoa

Vivemos uma *era de exterminismo*. Pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial (o veneno radioativo Plutônio 239 tem um tempo de degradação de 24 mil anos), podemos destruir toda a vida do planeta. Passamos do modo de produção para o modo de destruição. “A possibilidade da autodestruição nunca mais desaparecerá da história da humanidade. Daqui para a frente todas as gerações serão confrontadas com a tarefa de resolver este problema” (Schmied-Kowarzik, 1999: 6). Só esperamos que as providências sejam tomadas a tempo para que não cheguemos tarde demais. Por isso precisamos ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.

* Reuni neste artigo diversas reflexões debatidas em diferentes encontros e congressos e particularmente na *Conferência Continental das Américas*, em dezembro de 1998, em Cuiabá (MT) e durante o Primeiro Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, organizado pelo Instituto Paulo Freire, com o apoio do Conselho da Terra e da UNESCO, de 23 a 26 de agosto de 1999, em São Paulo. Venho acompanhando esse tema desde 1992 quando representei a ICEA (Internacional Community Education Association) na *Rio-92* (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento), chamada de “Cúpula da Terra”, que elaborou e aprovou a *Agenda 21*. No *Fórum Global-92*, na mesma época, coordenei, ao lado Moema Viezer, Fábio Cascino, Nilo Diniz e Marcos Sorrentino, a “Jornada Internacional de Educação Ambiental” que elaborou o “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”. Agradeço as contribuições e sugestões recebidas, particularmente de Francisco Gutiérrez, Carlos Alberto Maldonado, Fábio Cascino, Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha e Gustavo Belic Cherubine. Este texto retoma e desenvolve idéias tratadas no meu livro *Perspectivas atuais da Educação*.

** Professor titular da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire e autor de várias obras, entre elas: *A educação contra a educação* (Paz e Terra, 1979: Francês e Português), *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1988: Português, Espanhol, Inglês, Japonês e Italiano), *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993: Português e Espanhol), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994: Português, Espanhol e Inglês) e *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 1999).

O potencial destrutivo gerado pelo desenvolvimento capitalista o colocou numa posição negativa frente à natureza. O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva colocando em risco não apenas a vida do ser humano mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra. De tal forma que hoje, a questão ecológica, tornou-se eminentemente social ou, como afirma Elmar Altvater, “hoje a questão social pode ser elaborada adequadamente apenas como questão ecológica” (1992: 18).

Por outro lado, vivemos também na *era da informação* em tempo real, da globalização da economia, da realidade virtual, da Internet, da quebra de fronteiras entre nações, do ensino à distância, dos escritórios virtuais, da robótica e dos sistemas de produção automatizados, do entretenimento.

O *cenário* está dado: *globalização* provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; *regionalização* caracterizada pela formação de blocos econômicos; *fragmentação* que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo.

É nesse contexto, nessa travessia de milênio, que devemos *pensar a educação do futuro* e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicá-la. As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis”, aparecem freqüentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da *pedagogia da práxis*. Essas são categorias consideradas clássicas na explicação do fenômeno da educação. Elas se constituem um importante *referencial* para a nossa prática. Não podem ser negadas pois ainda nos ajudarão, de um lado, para a leitura do mundo da educação atual e, de outro, para a compreensão dos caminhos da educação do futuro.

Não podemos negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, como “dialogicidade” e “dialecicidade”, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em *O Capital*, privilegiou as categorias hegelianas “determinação”, “contradição”, “necessidade”, “possibilidade”. A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis, lidas de forma crítica, deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000. Contudo, necessitamos de novas categorias explicitadoras da realidade, que não surgem idealisticamente, mas no próprio processo de sua leitura.

Categorias para a análise das perspectivas atuais da educação

Eis algumas categorias que se apresentam mais freqüentemente hoje na literatura pedagógica e que se prestam melhor para entender as perspectivas atuais da educação. Elas nos suscitam muitas *interrogações* e podem nos abrir novos caminhos. Entre elas devemos destacar:

1ª - Planetaridade. A Terra é um “novo paradigma” (Leonardo Boff). ¿Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma *ecopedagogia* (Francisco Gutiérrez) e uma *ecoformação* (Gaston Pineau)? O tema da *cidadania planetária* pode ser discutido a partir desta categoria. Podemos nos perguntar com Milton Nascimento: “para que passaporte se fazemos parte de uma única nação?”. Que conseqüências podemos tirar para alunos, professores e currículos?

2ª - Sustentabilidade. O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para inserir-se definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”, difundido pelo Movimento pela Carta da Terra na Perspectiva da Educação e pela Ecopedagogia. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação e deterioração do planeta?

3ª - Virtualidade. Essa categoria implica toda a discussão atual sobre a educação à distância e o uso dos *computadores nas escolas* (Internet). A informática, associada à telefonia, nos inseriu definitivamente na *era da informação*. A informação deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza, inclusive o modo de produção. Quais as conseqüências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Conseqüências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles nos abrem os *novos espaços da formação* ou irão substituir a escola?

4ª - Globalização. O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história... portanto também a educação. É uma categoria que deve ser enfocada sob vários prismas. O global e o local se fundem numa nova realidade: o “glocal”. Para pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

5ª - Transdisciplinaridade. Embora com significados distintos, certas categorias, muito próximas da transdisciplinaridade, como *transculturalidade*, *transversalidade*, *multiculturalidade* e outras, como *complexidade* e *holismo*,

também indicam uma nova tendência na educação, que será preciso analisar. Como construir interdisciplinarmente o projeto político-pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade, educação para todos e currículo? Como encarar o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero?

Essas categorias são importantes para compreender as perspectivas atuais da educação, mas, como veremos, não são suficientes para entender a ecopedagogia como teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Neste caso devemos desenvolver outras categorias ligadas a esfera da *subjetividade*, da *cotidianidade* e do *mundo vivido*, categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas e as experiências pessoais.

Essas categorias já vem sendo apresentadas por vários filósofos, cientistas sociais e educadores, alguns deles falando de *holismo* ou de *paradigmas holonômicos* da educação. Os holistas sustentam que a utopia, o imaginário, são instituintes da nova sociedade e da nova educação. Recusam uma ordem fundada na racionalidade instrumental que menospreza o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. Segundo eles, os *paradigmas clássicos* banalizam essas dimensões da vida, sobrevalorizando o macroestrutural, o sistema, as superestruturas socio-econômico-políticas e epistêmicas, lingüísticas ou psíquicas.

Valeria a pena retomar aqui o debate de algumas categorias, tais como: “imaginário” (Gilbert Durand e Cornelius Castoriadis), “curiosidade” (Paulo Freire), “tolerância” (Karl Jaspers), “acolhida” (Paul Ricoeur), “diálogo” (Martin Buber), “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), “desordem” (Edgar Morin), “paixão” (Marilena Chauí), “ação comunicativa” (Jürgen Habermas), “radicalidade” (Agnes Heller), “empatia” (Carl Rogers), “esperança” (Ernest Bloch), “alegria” (Georges Snyders), “cuidado” (Boff). Essas categorias representam uma espécie de “sinal dos tempos”, isto é, apontam uma certa direção, um caminho a seguir para uma pedagogia da unidade, no conturbado cenário atual de confronto de tendências educacionais.

Princípios pedagógicos para uma sociedade sustentável

Para entender o que é ecopedagogia precisamos começar por explicitar o que é pedagogia e o que é sustentabilidade. Nos livros de Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto sobre a “mediação pedagógica” (1994 e 1994[a]), os autores definem pedagogia como o trabalho de promoção da aprendizagem através de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para eles, a vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A mídia eletrônica, nos interligando ao mundo todo, não anula esse lugar, pois “a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de

globalizar os acontecimentos cotidianos” (Gutiérrez, 1996: 12) tornando o local, global e o global, local. É o que chamamos, nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), de “*glocal*”. O cotidiano e a história fundem-se num todo. A *cidadania ambiental* local torna-se também *cidadania planetária*.

Mas, “não podemos falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável” (Gutiérrez, 1996: 13). Essa advertência de Francisco Gutiérrez é esclarecedora pois é preciso distinguir um *ecologismo elitista* e idealista, de um *ecologismo crítico* que coloca o ser humano no centro do bem-estar do planeta. Só que “... o bem-estar não pode ser só social, tem de ser também sócio-cósmico...”, como afirma Leonardo Boff (1996: 3). O planeta é a minha casa e a Terra, o meu endereço. Como posso viver bem numa casa mal arrumada, mal cheirosa, poluída e doente?

Para Francisco Gutiérrez, parece impossível construir um *desenvolvimento sustentável* sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para ele, o desenvolvimento sustentável requer quatro *condições básicas*. Ele deve ser:

1. economicamente factível
2. ecologicamente apropriado
3. socialmente justo
4. culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

Essas condições do desenvolvimento sustentável são suficientemente claras, auto-explicativas. O desenvolvimento sustentável, mais do que um *conceito científico*, é uma idéia-força, uma idéia mobilizadora, nesta travessia de milênio. A escala local tem que ser compatível com uma escala planetária. Daí a importância da articulação com o poder público. As pessoas, a Sociedade Civil, em parceria com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição para criar cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida.

Em seu livro *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (1994), Francisco Gutiérrez denomina “desenvolvimento sustentável” como aquele que apresenta algumas características (ou “chaves pedagógicas”) que se completam entre elas numa dimensão maior (*holística*) e que apontam para novas formas de vida do “cidadão ambiental”:

1ª - Promoção da vida para desenvolver o *sentido da existência*. Devemos partir de uma cosmovisão que vê a Terra como um “único organismo vivo”. Entender com profundidade o planeta nessa perspectiva implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser “conquistado” pelo homem.

Uma visão que se contrapõe à cultura ocidental imperialista, que nos causa impacto, pela maneira peculiar com que se relaciona com a natureza, é a filosofia

Maia. Ao invés de agredir a Terra para conquistá-la, os maias, antes de ará-la para “cultivá-la” (= cultuá-la), eles fazem uma cerimônia religiosa na qual pedem perdão à Mãe Terra por ter que agredi-la com o arado para dela tirarem o seu sustento.

2ª - Equilíbrio dinâmico para desenvolver a *sensibilidade social*. Por equilíbrio dinâmico Gutiérrez entende a necessidade de o desenvolvimento econômico preservar os ecossistemas.

3ª - Congruência harmônica que desenvolve a *ternura* e o *estranhamento* (“assombro”, capacidade de deslumbramento) e que significa sentir-nos como mais um ser -embora privilegiado- do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados. Segundo Gutiérrez, “... na busca desta harmonia será preciso uma maior vibração e vinculação emocional com a Terra...” (1994: 19). “... Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir -a emoção- e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza...” (Gutiérrez, 1996: 17).

4ª - Ética integral, isto é, um conjunto de valores -consciência ecológica- que dá sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica e que desenvolve a capacidade de *auto-realização*.

5ª - Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de *atuar como um ser humano integral*. A racionalidade técnica e instrumental que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade. Ou, como diz Morin, por uma “lógica do vivente”: “Nós tivemos que abandonar um universo ordenado, perfeito, eterno, por um universo em devir dispersivo, nascido no cenário onde entram em jogo, dialeticamente -isto é, de maneira ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagonica- ordem, desordem e organização. (...) É por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, à falta de realismo” (1993: 69; 148). O paradigma da *racionalidade técnica*, concebendo o mundo como um “universo ordenado, perfeito”, admitindo que é preciso apenas conhecê-lo e não transformá-lo, acaba conduzindo à naturalização das desigualdades sociais. Elas deveriam ser aceitas porque o mundo é “assim mesmo” e é “natural” que seja assim. A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade.

6ª - Consciência planetária que desenvolve a *solidariedade planetária*. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia -participando do seu devir- ou podemos perecer com a sua destruição.

Segundo Francisco Gutiérrez a razão de ser da planetaridade e sua lógica são consequência tanto de uma nova era científica -não deixar a ciência só para os cientistas- quanto do “recente descobrimento da terra como um ser vivo” (1996: 3).

Essas são também as características de uma “sociedade sustentável”, o que nos leva a concluir que não há “desenvolvimento sustentável” sem “sociedade sustentável”. Além de se constituírem em princípios ou “chaves pedagógicas” (Gutiérrez), as características acima descritas, podem muito bem ser consideradas como princípios pedagógicos da sociedade sustentável.

Não resta dúvida de que esta concepção do desenvolvimento coloca em cheque o *consumismo* do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse *modelo de desenvolvimento*, baseado no lucro e na exclusão social, não só distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados. Na era da globalização, o capitalismo está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Ele “não nos traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente. Assistimos impotentes à bestificação de crianças e adultos frente à televisão, ao fato de passarmos cada vez mais tempo trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar o nosso tempo. Vemos simultaneamente o impressionante avanço do potencial disponível e somos incapazes de transformar este potencial numa vida melhor. (...) Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas” (Ladislau Dowbor in Freire, 1995: 12-13).

No mês de junho de 1997, a Conferência de Assentamentos Humanos - *Habitat II*- organizada pelas Nações Unidas e realizada em Istanbul, na Turquia, reuniu milhares de pessoas para discutir a qualidade de vida dos centros urbanos. Estavam presentes 3.638 delegados de 171 países, mais de 3.000 jornalistas e 2.500 representantes de organizações não-governamentais. Podemos dizer que os participantes buscavam no seio da velha cidade o nascimento da *cidade saudável* que todos almejamos. Foram abordados temas variados em torno da chamada “crise urbana” como violência, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento e miséria nas grandes cidades, degradando o meio ambiente e a qualidade de vida.

Experiências inovadoras de diversos países foram apresentadas e premiadas. Dentre elas, estavam as propostas do Brasil desenvolvidas por cidades de diferentes regiões. Fortaleza foi premiada por um projeto de reurbanização de

favelas que evitou a demolição das casas e a retirada dos favelados do local, capacitando-os a construir sua própria moradia e conscientizando-os de que a melhoria da condição de vida dependia também deles mesmos. A proposta de orçamento municipal participativo de Porto Alegre, para combater a corrupção e promover o uso adequado do dinheiro público, constituindo-se num programa de capacitação cidadã da população para tomar em suas mãos o destino da sua cidade, e o programa de coleta e reciclagem de lixo, apresentado pela cidade de Recife, que resultou em geração de renda e redução de problemas de saúde, também foram projetos premiados. Pudemos constatar, sempre presente nessas experiências bem sucedidas, um componente de educação comunitária e ambiental (ecoeducação). O que mostra a sua importância na melhoria da qualidade de vida da população e no desenvolvimento sustentável.

Também ficou claro nesta Conferência que o *neoliberalismo*, fundado na lógica do mercado, predominante em muitos países, gerando desemprego, debilitando as políticas sociais do Estado, é um modelo econômico que não resolve -ao contrário, agrava- a crise urbana e não leva em conta a idéia do desenvolvimento sustentável contida na *Agenda 21*, estabelecida na reunião das Nações Unidas em 1992, no Rio de Janeiro. Mais tarde (setembro de 1999) o Fundo Monetário Internacional (FMI) reconheceu publicamente que suas diretrizes de política econômica seguidas pelos países membros que tomam seus empréstimos não reduzem a pobreza, ao contrário, acentuavam a distância entre ricos e pobres.

Não podemos desconsiderar que os problemas urbanos são consequência do modelo econômico e da falta de um planejamento orientado pelo desenvolvimento sustentado, mas, inegavelmente, a educação e, em particular a *educação comunitária e ambiental*, também tem um papel importante como pudemos constatar. Falou-se das deficiências de infra-estrutura das grandes cidades, dos índices de pobreza, da insalubridade das casas e dos alimentos contaminados. Tudo isso causa, como sabemos, doenças como diarreia, pneumonia, malária e outras transmitidas pela água contaminada. Muitas dessas doenças, contudo, poderiam ser evitadas por uma educação para a saúde. A ecoeducação, a educação ambiental e comunitária (popular), o que chamamos aqui de *educação sustentável*, precisa, nesse sentido, ser estimulada. A elaboração de políticas de humanização e democratização das cidades necessita certamente de planejadores e urbanistas, mas necessita também de vontade política e de uma educação para a cidadania.

Consciência ecológica, ecopedagogia e ecoformação

É nesse contexto que surge o tema da “ecopedagogia” (Francisco Gutiérrez), da “ecoformação” (Gaston Pineau) e da “consciência ecológica” (Edgar Morin). Como afirma Edgar Morin, “a consciência ecológica levanta-nos um problema

duma profundidade e duma vastidão extraordinárias. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da Vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do Homem. Isto obriga-nos a pôr novamente em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado” (in Lago e Padua, 1984: 6).

O desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. Encontramos essa preocupação com a cotidianidade desde os primeiros escritos de Paulo Freire: “É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (...) Não há organicidade na superposição, em que inexistente a possibilidade de ação instrumental. (...) A organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (1959: 9). Se não houver “relação de organicidade” pouco se mudará, não haverá “promoção da aprendizagem” (Gutiérrez). A ecopedagogia se propõe a realizar essa “organicidade” (Freire) na promoção da aprendizagem e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária.

O que significa promover? Segundo Francisco Gutiérrez, que cunhou a palavra “ecopedagogia” no início dos anos 90, promover é “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (1996: 36).

O que significa caminhar com sentido? Na “educação bancária” (Paulo Freire), não se discute o sentido da aprendizagem, pois, para essa educação, aprender é um fim em si mesmo. A ecopedagogia teve origem na “educação problematizadora” (Paulo Freire), que se pergunta sobre o *sentido* da própria aprendizagem. Para Francisco Gutiérrez, “caminhar com sentido significa, antes de mais nada, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, *impregnar de sentido* as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se” (1996: 39).

A pedagogia tradicional centrava-se na *espiritualidade*, a pedagogia da escola nova na *democracia* e a tecnicista na *neutralidade* científica. A ecopedagogia centra-se na *relação* entre os sujeitos que aprendem juntos “em comunhão” (Paulo Freire). É sobretudo uma *pedagogia ética*, uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997: 19), não a “ética do mercado” (idem) que fundamenta a *mercoescola*. Continua Paulo Freire: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (1997: 19).

A ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao quefazer educativo. É a própria essência do ato educativo. Por isso, “a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (Freire, 1997: 16). Na visão da ecopedagogia, ela faz parte essencial da competência (práxis) de um educador (Rios, 1993). A democracia e a cidadania são parte integrante hoje da reconstrução ético-política da educação. Por isso a cidadania acabou tornando-se o eixo central da educação (escola cidadã). Neste aspecto, a ética acaba confundindo-se com a noção de cidadania.

Ética vem do grego: *êthos* e, mais tarde, *éthos*.

Por *êthos* os gregos entendiam o espaço externo ocupado pelo homem como refúgio, toca, abrigo, morada. O espaço de segurança onde o homem sente-se protegido da luta diária. Depois de um dia de trabalho, de busca da sua sobrevivência, da luta pela vida, ele se desarma, tira o seu uniforme, suas formalidades e se aconchega ao lar, sentindo-se “em casa”. Mas não é um espaço dado. É construído e reconstruído permanentemente.

Por *éthos* os gregos entendiam o espaço interno do ser humano, isto é, o seu caráter, a sua personalidade, os seus hábitos e costumes, que iam se modificando na medida em que ele pertencia a uma comunidade, onde construía a sua identidade. Assim, a ética pode ser definida como a “arte de conviver” (Lia Diskin in Migliori, 1998: 65-77), o que implica em desenvolver certas habilidades e capacidades para se relacionar com o outro, adquiridas através da práxis, da reflexão e do exemplo.

Hoje a ética volta ao centro dos debates das ciências da educação, na medida em que a escola tornou-se um local problemático e na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevivência do planeta. Dispomos de instrumentos que podem destruir o planeta e, se não houver

um comportamento ético, individual e institucional, de buscar o bem comum e a solidariedade, acabaremos aniquilando a nós mesmos (era do exterminismo). A ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, um dever. São condições, exigências da sobrevivência do planeta e dos seres que nele vivem.

A ecopedagogia pretende desenvolver um *novo olhar* sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pensa a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento.

Foi explorando a problemática da autoformação que Gaston Pineau criou o neologismo “*ecoformação*” nos anos 80, relacionado-o às histórias de vida das pessoas. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes -como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face- fundamentam as relações com si próprio e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.

Nascida na pesquisa em *educação permanente*, a ecoformação se alimenta do paradigma ecológico, interrogando-se sobre as relações entre o ser humano e o mundo. Nós dependemos dos elementos naturais -o ar, a água, a terra e o fogo (Gaston Bachelard)- mais do que estes dependem de nós, afirma Gaston Pineau (1992). Precisamos de uma ecoformação para recuperar a consciência que temos deles e não nos ligarmos a eles apenas para dominá-los e nos utilizar deles.

A ecoformação pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre o homem/mulher e o meio ambiente. Ela se inscreve no conceito mais amplo de formação tripolar já anunciada por Rousseau (Pineau, 1992: 246-247): os *outros*, as *coisas* e a *nossa natureza pessoal*. São três modelos formativos que participam do nosso desenvolvimento ao longo de toda a vida, “nossos mestres” segundo Rousseau: a heteroformação (amplamente dominante), a autoformação (em vias de desenvolvimento) e a ecoformação (ainda engatinhando).

Ecopedagogia: movimento pedagógico e abordagem curricular

A palavra ecologia foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para designar o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente. Hoje podemos distinguir 4 grandes vertentes da ecologia: a *ecologia ambiental* -que se preocupa com o meio ambiente-, a *ecologia social* -que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza e propugna por um desenvolvimento sustentável-, a *ecologia mental* ou *profunda* -que estuda o tipo de mentalidade que vigora hoje e que remonta a vida psíquica humana consciente

e inconsciente, pessoal e arquetípica-, e a *ecologia integral* -que parte de uma nova visão da Terra surgida quando, nos anos 60, ela pôde ser vista de fora pelos astronautas (Boff, 1996). “A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um planeta” (Morin e Kern, 1993: 16).

A *ecologia natural* se referia apenas à preservação da natureza. A *ecologia social integral* se refere à qualidade de vida. Como se traduz na educação o princípio da sustentabilidade? Ele se traduz por perguntas como: até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para a sua felicidade? A sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos, objetivos e métodos.

É no contexto da evolução da própria ecologia que surge e ainda engatinha, o que chamamos de “ecopedagogia”, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e que hoje ultrapassou esse sentido. A ecopedagogia está se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular.

A ecopedagogia como movimento pedagógico

Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções, até contraditórias. Ele pode ser entendido diferentemente como o são as expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”. Existe uma visão capitalista do desenvolvimento sustentável e do meio ambiente que, por ser anti-ecológica, deve ser considerada como uma “armadilha”, como vem sustentando Leonardo Boff.

Ao contrário dos termos “educação” e “saúde”, que correspondem a áreas bastante conhecidas pela população, a expressão “meio ambiente” é quase totalmente ignorada. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata... mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla. Daí a necessidade de uma ecopedagogia, uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável.

A ecopedagogia como movimento social e político surge no seio da Sociedade Civil, nas organizações, tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários, preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que apenas através de uma *ação integrada* é que essa degradação pode ser combatida.

Os movimentos sociais e populares e as Organizações Não-Governamentais têm alertado os governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos seres humanos por políticas públicas anti-sustentáveis. Foram principalmente as ONGs que mais se empenharam, nos últimos anos, para

superar os problemas causados pela degradação do meio ambiente. Da mesma forma, antecipando-se às iniciativas do Estado, as Organizações Não-Governamentais é que estão se movimentando mais na busca de uma *pedagogia do desenvolvimento sustentável*, entendendo que, sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente. É com esta hipótese que trabalha o Instituto Paulo Freire em seu Programa de ecopedagogia e que inspira também o “Movimento pela ecopedagogia” criado em agosto de 1999 durante o Primeiro Encontro Internacional da “Carta da Terra na Perspectiva da Educação”.

A ecopedagogia como abordagem curricular

A ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios defendidos por ela. Estes princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo.

Como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento. É preciso, como diz Edgar Morin, “recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização” (1993: 1-2). Ora, os currículos monoculturais oficiais primam por ensinar história, geografia, química e física dentro de “categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes” (Morin e Kern, 1993: 1-2).

Sem dúvida, a ecopedagogia também deverá influenciar a estrutura e o funcionamento dos *sistemas de ensino*. É sabido que os sistemas nacionais de educação nasceram no século passado sob o signo da pedagogia clássica, racionalista e centralizadora. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na *ação comunicativa*. Ela deverá influenciar também a formação dos novos sistemas de ensino, o “Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica”, por exemplo (Gadotti, 1999: 175-178). O princípio da gestão democrática -portanto da *autonomia* e da *participação*- é muito caro ao movimento ecopedagógico.

A pedagogia clássica construiu seus “parâmetros curriculares” baseada na memorização de conteúdos. A nossa tão difundida “pedagogia dos conteúdos” é filha do iluminismo como o demonstrou José Tamarit (1996). A ecopedagogia insiste na necessidade de reconhecermos que as formas (*vínculos, relações*) são também conteúdos. Como essa pedagogia está preocupada com a “promoção da vida”, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, a “prática de pensar a prática” (Paulo Freire) adquirem expressiva relevância.

A ecopedagogia defende ainda a valorização da *diversidade cultural*, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da *educação multicultural*.

Finalmente, a ecopedagogia não é uma *pedagogia escolar*. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa” (1996: 26). A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo -hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente- mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade.

Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como *projeto alternativo global* onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um *projeto utópico*: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

Claro que a *ecopedagogia* não tem a pretensão simplista de inventar tudo de novo. Ela se insere, como movimento, na evolução do próprio movimento ecológico como doutrina e como atitude diante da vida. Da mesma forma que o movimento ecológico, ela inclui a corrente não-violenta do pensamento anarquista, o movimento pacifista e humanista, o próprio marxismo libertário e pensadores que “em diversos campos da ciência e do conhecimento têm adotado perspectivas globalizantes e voltadas para a libertação social e psicológica dos homens” (e Pádua, 1984: 41). A ecopedagogia insere-se também num movimento recente de renovação educacional que inclui a transdisciplinaridade e o holismo.

Um exemplo concreto da ecopedagogia como movimento social está hoje no trabalho realizado por muitas Organizações Não-Governamentais para que a *Carta da Terra* a ser proclamada pelas Nações Unidas não seja apenas “proclamada”, mas seja vivida pelos habitantes do planeta e construída coletivamente antes de ser proclamada. A pedagogia conteudista e burocrática se movimenta da oferta para a demanda: da proclamação iluminista para a ação sobre as pessoas. A ecopedagogia se movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade. Primeiro se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama. Por que as exigências do cotidiano são importantes? Por que a demanda é importante? Por que de nada adiantaria proclamar burocraticamente direitos se eles não forem exigidos, se eles não forem sentidos e refletidos, se não forem demandados e criados debaixo para cima. Entendida dessa forma, a ecopedagogia é uma nova *pedagogia dos direitos* que associa os direitos dos humanos aos direitos da Terra.

Despertar da cultura ecológica e destino comum do planeta

Para entender melhor o movimento no qual está inserida a ecopedagogia é preciso relembrar alguns momentos desse percurso.

Pela importância que teve, devemos lembrar, por exemplo, da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CNUMAD/UNCED) que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), de 3 a 14 de junho de 1992. A única vez em que os países haviam se reunido para discutir a sobrevivência do planeta tinha sido em 1972, em Estocolmo (Suécia).

Além da Conferência oficial patrocinada pela ONU, ocorreu, paralelamente, o *Fórum Global 92*, promovido pelas entidades da Sociedade Civil. Participaram do Fórum mais de 10 mil representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs) das mais variadas áreas de atuação de todo o mundo. Ele se constituiu num conjunto de eventos, englobando, entre outros, os encontros de mulheres, crianças, jovens e índios. Neste Fórum foi aprovada uma “Declaração do Rio”, também chamada de “Carta da Terra”, conclamando a todos os participantes para que adotassem o seu espírito e os seus princípios, em nível individual e social e através das ações concretas das ONGs signatárias. As ONGs se comprometeram ainda a iniciar uma campanha associada chamada “Nós somos a Terra”, pela adoção da Carta.

A *Carta da Terra* constituiu-se numa declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar “nosso futuro comum”. Ela pretende ter a mesma importância que teve a “Declaração dos Direitos

Humanos”, assinada pelas Nações Unidas em 1948. Contém 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

A Conferência das Nações Unidas foi também chamada de “Cúpula da Terra”, pois representou o maior encontro internacional de cúpula de todos os tempos, com a participação de 175 países e 102 chefes de estado e de governo. Ela ficou conhecida como *ECO-92* ou, simplesmente, *RIO-92*.

Entre os muitos temas tratados na RIO-92, destacam-se: arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.

Foi nessa época que apareceu o conceito de “tecnologia dura”, como uma tecnologia não sustentável. Segundo Robin Clarke (in Lago, 1984: 65), a tecnologia dura se caracteriza por:

1. Grande gasto de energia e recursos não-renováveis.
2. Alto índice de poluição.
3. Uso intensivo de capital e não de mão-de-obra.
4. Alta especialização e divisão do trabalho.
5. Centralização e gigantismo.
6. Gestão autoritária da produção.
7. Limites e inovações técnicas ditadas pelo lucro e não por necessidades sociais.
8. Conhecimento técnico restrito aos especialistas.
9. Prioridade para o grande comércio e não para o mercado local.
10. Prioridade para a grande cidade.
11. Produção em massa.
12. Impacto destrutivo na natureza.
13. Trabalho alienado do prazer.
14. Numerosos acidentes.
15. Tendência ao desemprego.
16. Despreocupação com fatores éticos e morais.

Como é difícil de separar hoje ciência e tecnologia, *mutatis mutandi*, essas são também características de uma ciência “dura”, uma “ciência sem consciência” (Morin).

Cumprindo o seu objetivo de propor um modelo de desenvolvimento comprometido acima de tudo com a preservação da vida no planeta, a UNCED produziu importantes documentos. O maior e mais importante deles foi a *Agenda 21*. Trata-se de um volume composto de 40 capítulos com mais de 800 páginas, um detalhado programa de ação em matéria de meio ambiente e desenvolvimento. Nele constam tratados em muitas áreas que afetam a relação entre o meio ambiente e a economia, como: atmosfera, energia, desertos, oceanos, água doce, tecnologia, comércio internacional, pobreza e população.

As 175 nações presentes aprovaram e assinaram a “Agenda 21”, comprometendo-se a respeitar os seus termos. Ela representa a base para a despoluição do planeta e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, isto é, que não agrida o ambiente e não esgote os recursos disponíveis. A Agenda 21 (1996) tem por *objetivos* (cap. 4, itens 4 e 7):

1º Promover padrões de consumo e produção que reduzam as pressões ambientais e atendam as necessidades básicas da humanidade;

2º Desenvolver uma melhor compreensão do papel do consumo e da forma de se implementar padrões de consumo mais sustentáveis.

Esses objetivos visam a alcançar o desenvolvimento sustentável como aquele que satisfaz as necessidades do presente com equidade, sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas necessidades (equilíbrio dinâmico).

A *Rio+5*, um novo Fórum de organizações governamentais e não-governamentais, reunido no Rio de Janeiro em março 1997, avaliou os resultados práticos obtidos com os tratados assinados em 1992. Muitas das organizações e redes da Sociedade Civil e econômica participaram deste evento com o objetivo de revisar os progressos específicos em direção ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-lo.

Os participantes concluíram que os resultados obtidos com a Agenda 21, cinco anos depois (1992), eram ainda muito pequenas e que seria necessário passar para ações mais práticas, para além das grandes proclamações de princípios. Foi aprovada uma nova redação da “Carta da Terra”. Na avaliação de Leonardo Boff, “se a RIO-92 não trouxe grandes encaminhamentos políticos objetivos, serviu para despertar uma cultura ecológica, uma preocupação universal com o destino comum do planeta. (...) Temos uma nova percepção da Terra como imensa comunidade da qual somos parte e parcela, membros responsáveis para que todos possam viver em harmonia” (1993: 2).

As organizações não-governamentais são cada vez mais reconhecidas como vitais para o projeto, execução e obtenção de bons resultados do desenvolvimento sustentável. A promoção de um desenvolvimento durável necessitará de novas ferramentas para a análise e a resolução de problemas para os quais as ONGs vêm acumulando experiência e reflexão. Elas se multiplicaram em todo o mundo e mostraram sua força política e econômica na RIO-92 e continuam demonstrando grande vitalidade. Foram consideradas como “os olhos da população” na Conferência da ONU e, depois, como interlocutoras obrigatórias entre os governos dos países pobres e as instituições financiadoras dos países ricos.

Uma média de 25 mil pessoas esteve presente diariamente para participar dos cerca de 350 eventos promovidos pelo *Fórum Global 92*. Participaram, durante 15 dias, cerca de 3 mil entidades, ambientalistas ou não, de diferentes países, das mais variadas partes do planeta.

A *educação ambiental* foi um dos temas de maior destaque deste mega-evento, sendo discutida especialmente na *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos) com apoio de organizações não-governamentais, como o SUM (Serviço Universitário Mundial) e a ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária).

O resultado mais importante desse evento foi o lançamento, dia 7 de junho, do “*Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*”. Destacamos alguns princípios básicos desse importante documento (Forum Global 92, 1992: 194-196):

1. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
2. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
3. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
4. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
5. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis.

6. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

A *educação ambiental*, também chamada de *ecoeducação*, vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

O Fórum Global 92 encaminhou à Conferência da UNCED 32 tratados com numerosas propostas. Pediam sobretudo a participação das ONGs, com direito a voz e voto, na tomada de decisões governamentais que afetam o ambiente. O Terceiro Setor dava uma demonstração de força que continuou crescendo durante toda a década e poderá tornar-se um fator novo de equilíbrio político-econômico entre Estado e Mercado.

A *abordagem comunitária* também foi amplamente ressaltada pelas ONGs, e, em particular, no que se refere ao papel da educação. Insistiu-se nas possibilidades abertas pelo trabalho comunitário em favor do desenvolvimento sustentável, em favor da proteção ambiental e da construção de uma comunidade saudável. A educação continua sendo a chave para esta nova forma de desenvolvimento.

A *ecopedagogia* não se opõe à *educação ambiental*. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*. Hoje, porém, a ecopedagogia tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a *educação sustentável*, para uma *ecoeducação*, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o *sentido* mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana.

A pedagogia tradicional, centrada sobretudo no escolar e no professor, não consegue dar conta de uma realidade dominada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Novos meios e uma nova linguagem precisam ser criados. Mas não só: é necessário fundamentar esses meios e essa linguagem numa *ética* e numa *estética*. O uso intensivo da comunicação audiovisual, da educação a distância e das redes se impõe e exige uma nova *mediação pedagógica*.

Para se firmar como uma pedagogia que responda a uma questão tão complexa quanto a do desenvolvimento sustentável, a ecopedagogia precisa trilhar ainda um longo caminho. E precisa não só do debate acadêmico e da construção teórica. Precisa sobretudo ser experimentada na prática. É o que está sendo feito com o movimento em torno da *Carta da Terra na perspectiva da educação*, um movimento organizado pelo Instituto Paulo Freire (IPF), com o apoio da UNESCO e do Conselho da Terra. O IPF, enquanto membro da Coordenação Nacional da Carta da Terra, através de acordo de cooperação com o Conselho da Terra, foi incumbido de realizar uma consulta mundial para sistematizar as contribuições à redação da Carta da Terra na perspectiva da educação.

Para este fim, nos dias 23 a 26 de agosto de 1999, o Instituto Paulo Freire realizou em São Paulo o I Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*. Com a participação de 17 países e 13 estados brasileiros, representados pelos seus educadores e também pelos pesquisadores, especialistas, profissionais e estudantes das diversas ciências e atividades humanas, o evento promoveu reflexões e a troca de experiências sobre os temas Ética, Cultura da Sustentabilidade e Prática da Não-violência. Um dos resultados dos trabalhos foi a criação do *Movimento pela Ecopedagogia*, ficando o IPF responsável pela organização e encaminhamento das atividades relacionadas ao tema. Na Assembléia Geral de Encerramento, os participantes elaboraram três documentos: Contribuição dos Educadores à Carta da Terra, A Agenda de Compromissos 1999-2020 e o Movimento pela Ecopedagogia. As atividades do IPF são no sentido de facilitar a troca de informações, promover debates, realizar intercâmbios, produzir trabalhos teóricos, realizar pesquisas e acompanhar e desenvolver projetos de Gestão do Espaço com base na Ecopedagogia.

Da demanda dos povos à proclamação dos Direitos da Terra

Baseada em princípios e valores fundamentais, que nortearão pessoas e Estados no que se refere ao desenvolvimento sustentável, a *Carta da Terra* servirá como um código ético planetário. Uma vez aprovada pelas Nações Unidas por volta de 2002, a *Carta da Terra* será o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne à sustentabilidade, à equidade e à justiça.

O projeto da *Carta da Terra* inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia e outras ciências contemporâneas, as tradições religiosas e as filosóficas do mundo, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além das declarações e dos tratados intergovernamentais e não-governamentais relevantes.

Deverá constituir-se em um documento vivo, apropriado pela sociedade planetária, e revisto periodicamente em amplas consultas globais.

Entre os *valores* que se afirmam na minuta de referência encontramos:

1. Respeito à Terra e à sua existência.
2. A proteção e a restauração da diversidade, da integridade e da beleza dos ecossistemas da Terra.
3. A produção, o consumo e a reprodução sustentáveis.
4. Respeito aos direitos humanos, incluindo o direito a um meio ambiente propício à dignidade e ao bem-estar dos humanos.
5. A erradicação da pobreza.
6. A paz e a solução não violenta dos conflitos.
7. A distribuição equitativa dos recursos da Terra.
8. A participação democrática nos processos de decisão.
9. A igualdade de gênero.
10. A responsabilidade e a transparência nos processos administrativos.
11. A promoção e aplicação dos conhecimentos e tecnologias que facilitam o cuidado com a Terra.
12. A educação universal para uma vida sustentada.
13. Sentido da responsabilidade compartilhada, pelo bem-estar da comunidade da Terra e das gerações futuras.

Consensualmente, entende-se que a *Carta da Terra* deve ser:

1. Uma declaração de princípios fundamentais com significado perdurável e que possa ser compartilhada amplamente pelos povos de todas as raças, culturas e religiões.
 2. Um documento relativamente breve e conciso, escrito com linguagem inspiradora.
 3. Ela deve ser clara e significativa.
 4. A articulação de uma visão que reflita valores universais.
 5. Uma chamada para a ação, que agregue novas dimensões significativas de valores às que já se encontram expressas em outros documentos relevantes.
 6. Uma Carta dos povos que sirva como um código universal de conduta para pessoas, para instituições e para Estados.
-

A Proclamação dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas em 1948 partiu de um grupo de especialistas e negociada entre os Estados Membros da organização. Ela foi feita antes de consultar a “demanda”, embora ela tivesse se manifestado de diversas formas. A Sociedade Civil não participou ativamente de sua elaboração, inclusive porque o crescimento das organizações sociais deu-se sobretudo na segunda metade deste século.

Hoje, graças a um esforço que está mobilizando numerosas pessoas e instituições num imenso processo pedagógico, a proclamação dos “Direitos da Terra” ou, simplesmente a “Carta da Terra”, será precedida por um abrangente processo de *consulta*: parte-se das exigências da vida cotidiana, da demanda dos povos para a promulgação dos direitos da Terra que incluem os direitos dos seres humanos. O Conselho da Terra, com sede na Costa Rica, em estreita cooperação com outras organizações, como a Cruz Verde, a Cruz Vermelha e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), vem lançado o debate para o interior da Sociedade Civil Mundial, com um extenso programa de consultas por áreas e por setores-chaves. A médio e longo prazos, esse processo de consulta deverá culminar com o fortalecimento da participação das diversas organizações da Sociedade Civil na sustentabilidade das comunidades e países em todo o mundo.

A *Carta da Terra* será proclamada pelas Nações Unidas, dando prosseguimento aos compromissos assumidos pelos Povos, Nações, Estados e Sociedade Civil, na *Rio-92*, tanto no Fórum Global quanto na UNCED (United Nations Conference on Environment and Development). Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco adiantarão se a Carta da Terra representar apenas um conjunto de princípios elaborados por especialistas, negociados politicamente pelos governos e proclamados solenemente. É necessário que a Carta seja, acima de tudo, vivenciada no cotidiano das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental o *processo coletivo de educação*, sistemático e organizado, que nos assegure que o maior número possível de cidadãos do planeta, não apenas tenha tomado conhecimento do conteúdo da Carta, mas tenha participado ativamente de sua elaboração e tomado consciência de que um *futuro saudável da Terra* depende da criação de uma *cidadania planetária*.

Esta cidadania deve sustentar-se com base numa *ética integral* de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Como construir na prática essa ética integral sem um processo educativo? Isso exige certamente uma nova compreensão do papel da educação, para além da transmissão da cultura e da aquisição do saber. Implica na construção de novos valores e novas relações. “Nosso futuro comum” depende de nossa capacidade de entender hoje a situação dramática na qual estamos devido à deterioração do meio ambiente. E isso passa por um processo de conscientização planetária.

Por isso, temos certeza de que os temas relacionados com o *desenvolvimento sustentável* e a *ecopedagogia* tornar-se-ão muito importantes nos debates

educacionais das próximas décadas. Ao mesmo tempo, cremos que o papel da *educação popular comunitária* será decisivo para a mudança de *mentalidades* e *atitudes* em direção da sustentabilidade econômica.

Não basta apenas ler e informar-se sobre a degradação do meio ambiente. Sem um processo educativo, a *Carta da Terra* pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios. Foi com essas preocupações que a UNESCO, o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), Conselho da Terra e outras instituições internacionais como a ICEA (International Community Education Association), o WUS (World University Service) e o ICAE (International Council of Adult Education) deram início a um esforço internacional e inter-institucional no sentido de desenvolver um processo educativo -tanto em nível formal quanto não-formal- que envolva a Sociedade Civil. Como diz Francisco Gutiérrez, há duas pedagogias opostas. A *pedagogia da proclamação* não dá ênfase aos interlocutores enquanto protagonistas. Pelo contrário, a *pedagogia da demanda*, porque parte dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não satisfeitas, desencadeando em conseqüência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções (1994: 6).

Os processos pedagógicos exigidos pela *proclamação* são radicalmente diferentes dos exigidos pela *demanda*. Trata-se de dois discursos essencialmente diferentes: o estruturado rigorosamente racional, linear e lógico da proclamação e o vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e experiencial da demanda. O discurso da proclamação está feito e é praticamente perfeito (por exemplo, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”), e o discurso da demanda se faz e se refaz na cotidianidade e conseqüentemente é inacabado e imperfeito.

A *educação centrada no discurso da proclamação* exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” -como diz Paulo Freire- e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação se limita a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas. A “participação” está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que naquele que aprende.

A *educação centrada na demanda*, ao contrário da primeira, exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada e anterior a ela, do próprio imaginário das pessoas (Durand, 1997 e 1998) e dos grupos de pessoas, que é o que realmente imprime sentido ao processo ecopedagógico.

O processo de elaboração da Carta da Terra está ainda em pleno andamento. Contudo, segundo os documentos já elaborados, podemos assinalar seus principais *eixos* que são ao mesmo tempo os valores nos quais deve sustentar-se

a ecopedagogia:

1. Sacralidade, diversidade e interdependência da vida.
2. Preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta.
3. Respeito aos Direitos Humanos.
4. Desenvolvimento sustentável.
5. Justiça, equidade e comunidade.
6. Prevenção do que pode causar danos.

São grandes chaves político-pedagógicas que traduzem sobretudo o desejo de construir uma humanidade menos opressiva do que aquela que construímos até hoje. Contudo, o necessário grau de generalidade desses eixos, não pode nos distanciar de uma prática pedagógica concreta. Por isso nos perguntamos: o que podemos fazer no interior de um movimento como o da *Carta da Terra*, partindo desses eixos?

Além de participar como cidadãos, cremos que podemos, como educadores populares, tornar a Carta da Terra um pretexto para organizar um movimento em torno da condições de vida do excluídos dos benefícios do seu desenvolvimento. O tipo de desenvolvimento sustentado na delapidação dos recursos materiais está beneficiando cada vez menos pessoas. A mudança de paradigma econômico é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com equidade.

Portanto, a luta ecológica não é nada elitista, como sustentam alguns, mesmo que o “discurso ecológico” seja muitas vezes manipulado pelo capital. Como diz Antônio Lago, “os mais pobres são os que recebem com maior impacto os efeitos da degradação ambiental, com o agravante de não terem acesso a condições favoráveis de saneamento, alimentação etc., e não poderem se utilizar dos artifícios de que os mais ricos normalmente se valem para escapar do espaço urbano poluído (casas de campo, viagens, etc.)” (1984: 56). Segundo Stephen Jay Gould, o movimento conservacionista -que precedeu ao movimento ecológico- surgiu como uma “tentativa elitista dos líderes sociais ricos no sentido de preservar áreas naturais como domínios para o lazer e a contemplação dos privilegiados”. O que é necessário é se livrar desta visão do ambientalismo como algo “oposto às necessidades humanas imediatas, especialmente as necessidades dos pobres”. O ser mais ameaçado pela destruição do meio ambiente é o ser humano e dentre os seres humanos os mais pobres são as suas principais vítimas (Gould, 1993: p. 4).

O movimento ecológico, como todo movimento social e político, não é um movimento neutro. Nele também, como movimento complexo e pluralista, se manifestam os interesses das grandes corporações. O que nos interessa, enquanto

educadores, não é combater todas as formas de sua manifestação, mas entrar no seu campo e construir, a partir do seu interior, uma perspectiva popular e democrática de defesa da ecologia. Ele pode ser uma espaço importante de luta em favor dos seres humanos mais empobrecidos pelo modelo econômico capitalista globalizado. Mas trata-se, acima de tudo, de salvar o planeta. Sem que o planeta seja preservado, as lutas por melhores relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida etc. perdem sentido, pois de nada adiantarão estas conquistas se não tivermos um planeta saudável para habitar.

Uma das formas de participar dessa luta é reunir pessoas e instituições para discutir o que fazer com a Terra. Partindo das coisas cotidianas ou dos dados dramáticos sobre a degradação da qualidade de vida de todos os habitantes da Terra, podemos nos interrogar sobre o que está se passando e sobre o papel que podemos ter em relação a essa questão. Nós, conscientemente ou não, somos parte deste problema.

Coerentes com a ecopedagogia, no final de cada discussão, precisamos buscar os caminhos da ação, isto é, o que nós podemos fazer para mudar, seja em nível *pessoal*, seja *socialmente*, institucional e coletivamente. Não podemos separar a ecopedagogia, da *cotidianidade*. A pedagogia tradicional considerava a esfera do cotidiano muito “pequena” para ser levada a sério. Hoje estamos cientes de que, por exemplo, a lágrima de um aluno na classe ou o desenho de uma criança na rua, podem ser considerados como grandes livros, se soubermos fazer uma leitura em profundidade. A partir de manifestações simples da *cotidianidade* podemos descobrir e enfrentar a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade. A ecologia parece particularmente sensível à essa relação entre o geral e o particular, sustentando que é preciso “pensar globalmente e agir localmente”. Na *era global* parece possível fazer ambas as coisas: pensar e agir global e localmente, sem dicotimizá-las.

“Eu sou do tamanho do que vejo”: a consciência planetária

Como falar de *cotidianidade* no contexto da globalização? Qual o sentido de uma ecopedagogia fundada na *cotidianidade*, diante dos efeitos perversos da globalização? Eis algumas perguntas que a ecopedagogia deve enfrentar.

Aglobalização como fenômeno desse final de século, impulsionado sobretudo pela tecnologia, parece determinar cada vez mais nossas vidas. As decisões sobre o que nos acontece no dia-a-dia parecem nos escapar, por serem tomadas muito distante de nós, comprometendo nosso papel de sujeitos da história. Mas não é bem assim. Como fenômeno e como processo, a globalização tornou-se irreversível, mas não esse tipo de globalização à qual estamos submetidos hoje -a globalização capitalista- cujos efeitos mais imediatos são o desemprego, o

aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e autonomia de muitos Estados e Nações. Há pois que distinguir os países que hoje comandam a globalização -os globalizadores (países ricos)- dos países que sofrem a globalização, os países globalizados (pobres).

Dentro deste complexo fenômeno podemos distinguir também a *globalização econômica*, realizada pelas transnacionais, da *globalização da cidadania*. Ambas se utilizam da mesma base tecnológica, mas com lógicas opostas. A primeira, submetendo Estados e Nações, é comandada pelo interesse capitalista; a segunda globalização é a realizada através da organização da Sociedade Civil. A Sociedade Civil globalizada é a resposta que a Sociedade Civil como um todo e as ONGs estão dando hoje à globalização capitalista. Neste sentido, o *Fórum Global 92* se constituiu num evento dos mais significativos deste final de século: deu grande impulso à globalização da cidadania. Hoje, o debate em torno da *Carta da Terra* está se constituindo num fator importante de construção desta cidadania planetária. Qualquer pedagogia, pensada fora da globalização e do movimento ecológico, tem hoje sérios problemas de contextualização.

O movimento ecológico e a globalização estão abrindo novos caminhos não só para a educação mas também para a cultura e a ciência. A fragmentação vai sendo gradativamente substituída por uma análise que leva em conta muitos e variados aspectos (teoria da complexidade). O pensamento fragmentado que simplifica as coisas e destrói a possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre questões da própria sobrevivência da humanidade e do planeta, vai aos poucos sendo substituído pela *transdisciplinaridade*. “A tradicional separação entre as disciplinas das áreas de humanas, exatas e naturais, perde sentido, já que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais” (Reigota, 1994: 26). A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos mais próximos, ou seja, na família, na escola, na empresa, na aldeia, nas diversas comunidades nativas, na biografia de cada um, nas suas histórias de vida, processa-se a consciência ecológica e se opera a mudança de mentalidade. A transdisciplinaridade não anula as disciplinas, mas as aproxima, as fortalece naquilo que elas tem de comum, que as atravessa, as ultrapassa.

A ecopedagogia não quer oferecer apenas uma nova visão da realidade. Ela pretende reeducar o olhar ou, como diz Edgar Morin, o “olhar sobre o olhar que olha” (Petraglia, 1998). Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta.

No *Instituto Paulo Freire* temos defendido nos últimos anos o que chamamos de “Escola Cidadã” e de “Pedagogia da Práxis”. Como chegamos a eleger hoje a ecopedagogia como um tema central de preocupação do Instituto sem perder as bandeiras até agora sustentadas?

O caminho que o IPF trilhou para chegar à ecopedagogia foi o resultado da sua própria reflexão e intervenção na prática educativa contextualizada hoje, partindo do legado do seu fundador, Paulo Freire. A *Escola Cidadã*, como a defendemos, enquadra-se perfeitamente nas preocupações da ecopedagogia, na medida em que seu suposto básico é que cada escola construa o seu projeto político-pedagógico. A autonomia é também uma característica da ecopedagogia. A *Pedagogia da Práxis*, inserida na tradição marxista renovada da pedagogia, também não se contrapõe à ecopedagogia como pedagogia libertadora. No Instituto Paulo Freire não abandonamos as categorias críticas (marxismo, libertação) mesmo incorporando categorias pós-críticas (significação, representação, cultura, multiculturalismo). A *Escola Cidadã*, ao propor a ecopedagogia fundamenta-se numa concepção crítica da educação e avança na pós-modernidade científica e educativa, “progressivamente”, como nos escrevia o seu fundador, Paulo Freire (Gadotti, 1995: 11), levando em conta os novos paradigmas da ciência e da pedagogia, sem dicotomizá-los burocraticamente, mas tirando deles as necessárias lições para poder continuar caminhando.

Creemos que tanto uma como outra de nossas primeiras bandeiras têm a ganhar com a ecopedagogia na medida em que ela contribui para alargar o horizonte das propostas defendidas pelo IPF. Tanto no caso da *Escola Cidadã* quanto no caso da *Pedagogia da Práxis*, a ecopedagogia agrega mais um valor que é o valor da “cidadania planetária” (Gutiérrez, 1996). O conceito de cidadania ganha nova dimensão. Como *cidadãos/ãs do planeta* nos sentimos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados. Esse princípio deve orientar nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia.

A cultura oriental, ao contrário da nossa (ocidental e cristã) poderia aqui ser evocada para dar suporte a essa “integração” com a natureza: “Isto é uma pedra, mas daqui a algum tempo talvez seja terra, e a terra se transformará numa planta, ou num animal, ou ainda num homem. (...) Não lhe tributo reverência ou amor, porque ela um dia talvez possa se tornar isso ou aquilo, senão porque é tudo isso, desde sempre e sempre. E precisamente por ser ela uma pedra, por apresentar-se-me como tal, hoje, neste momento, amo-a e percebo o valor, o significado que existe em qualquer uma das suas veias e cavidades, nos amarelos e nos cinzas da sua coloração, na sua dureza, no som que lhe extraio ao bater nela, na aridez ou na umidade da sua superfície” (Hesse, 1994: 153). Herman Hesse, que recebeu, em 1946, o Prêmio Nobel de Literatura com seu livro *Sidarta*, expressa nessa passagem a profunda unidade que existe entre todos os seres, animados ou não, com os quais dividimos o planeta.

Vivemos numa época de *transição paradigmática* da sociedade e da escola. A chamada “esquerda” está em crise de busca, dentro de suas convicções, de um novo *quadro teórico* que supere o dilúvio neoliberal atual. Isso significa que

devemos abandonar nossos sonhos de igualdade e justiça e decretar o “fim da história”? Não. Ao contrário, nesse contexto de crise paradigmática, precisamos fazer valer as nossas utopias de sempre, como o espaço público não estatal, criado por iniciativas como a do “orçamento participativo” da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A descentralização, a autonomia e a participação também são aceitas pelos neoliberais. Porém eles as utilizam com outra lógica de poder. Nós a utilizamos na construção da contra-hegemonia neoliberal.

As relações entre Estado e Sociedade estão evoluindo no sentido indicado por Habermas no que ele chama de “paradigma da ação comunicativa” e que Paulo Freire chama de “paradigma da ação dialógica”. A *parceria* entre Estado e Movimentos Sociais Populares, como a que foi realizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992) com o “Programa MOVA-SP” (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) é uma demonstração disso (Gadotti, 1996). O *paradigma do conflito* (Marx) que orientava nossa ação durante o capitalismo concorrencial, parece menos eficaz hoje, no contexto do capitalismo monopolista e globalizado, do que o *paradigma da ação comunicativa* (Habermas). Talvez precisemos articular ambos, já que a crise não é apenas de paradigmas, mas da própria noção de paradigma como uma visão totalizadora do mundo.

Afirmar a necessidade da “ação comunicativa” não significa que negamos a existência dos conflitos de classe. Eles continuam existindo enquanto houver classes sociais. Apenas que a *participação cidadã*, diante das tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e padrões de relação clientelistas, meritocráticas, no Estado moderno, tornou-se um instrumento mais eficaz para reforçar os *laços de solidariedade* e criar a contra-hegemonia do que nossas antigas estratégias de fortalecimento burocrático do Estado. Entre o Estado mínimo e o Estado máximo, existe o Estado “necessário”, como costuma nos dizer nosso colega do IPF, o cientista político José Eustáquio Romão.

O Estado pode e deve fazer muito mais no que se refere à *educação ambiental*. Mas, sem a participação da sociedade e uma formação comunitária para a cidadania ambiental, a ação do Estado será muito limitada. Cada vez mais, neste campo, a participação e a iniciativa das pessoas e da sociedade é decisiva.

Não se pode dizer que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na prática da educação brasileira. Se ela já tivesse suas categorias definidas e elaboradas, ela estaria totalmente equivocada, pois uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que podemos fazer no momento é apenas apontar algumas pistas, algumas *experiências*, realizadas ou em andamento, que indicam uma certa direção a seguir. É esperar que os pesquisadores atentem para essa realidade, a investiguem, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborem sua teoria.

Além dos exemplos apontados acima, gostaria de mencionar mais dois: o trabalho desenvolvido no Município de Diadema (SP) e o realizado pela Creche Oeste da Universidade de São Paulo.

O projeto “*Uma fruta no quintal*” da Prefeitura Municipal de Diadema distribuiu aos alunos de escolas de primeiro grau sementes gratuitas de árvores frutíferas, proliferando mais verde na cidade e conscientizando as crianças sobre a importância das árvores e a necessidade de melhorar o meio ambiente. Toda uma programação, que envolve teatro, discussão nas escolas, festividades, danças, etc. envolve a implementação do projeto, visando à formação da consciência ecológica. As mães dos alunos são convocadas para cursos de reaproveitamento de alimentos, recebendo uma cartilha e aprendendo a reutilizar sobras, cascas de alimentos e utilizar as frutas da época. É um exemplo, entre tantos que poderiam ser citados, da importância da escola e do papel do Estado na educação ambiental.

A Creche Oeste da USP atende filhos de funcionários, de docentes e de alunos com idade entre quatro meses e sete anos. Com restos de comida que sobram das refeições das crianças, esta Creche criou uma composteira (projeto “*USP Recicla*”). Os restos orgânicos correspondem a 90% dos resíduos da creche. Todos os integrantes desta creche estão envolvidos neste processo de transformação de algo que era desprezado, “jogado fora”, em algo que fortalece e condiciona o solo. Crianças e adultos participam de todas as etapas do processo de compostagem, desde a separação dos resíduos orgânicos, até o ensacamento do composto já pronto e com cheiro de terra. Assim, refletem sobre o desperdício, sobre a reutilização de algo que era desprezado, vivenciam valores e sentimentos de cooperação e efetivamente preservam e melhoram o meio ambiente.

O filósofo francês Michel Maffesoli (1976) nos fala de *poder* e *potência*, indicando, pelo primeiro, o exercício da dominação político-econômica e, pela segunda, a resistência na Sociedade Civil que se manifesta positivamente pela participação. Exemplos como os acima, brevemente descritos, nos mostram um movimento vivo e que parece representar muito bem essa potência. Eis um outro exemplo singelo dessa “potência”, nascida de uma *consciência planetária*: na semana do dia 5 de junho de 1996, dia mundial do Meio Ambiente, foi distribuído um cartão postal dos professores e estudantes de Itabirito (MG), com os seguintes dizeres:

RIO SÃO BARTOLOMEU

Bartolomeu foi nome de batismo. Era belo e límpido, junto de ti brincavam as crianças, bebia a criação, lavavam as mães as roupas.

Cresceu e tornou-se São Bartolomeu.

Andei nas suas margens e em suas águas. Vi turvos os nossos olhos, mal cheirosos os nossos lixos, estúpidas as nossas atitudes.

És o reflexo de nós mesmos. Esta é a tua singularidade - refletir o que a tua volta está.

Andei nas suas margens e a sua volta. Vi as antenas “paranóicas” da paranóia coletiva

A TV a cabo dando cabo à vida. O lixo das ruas e as crianças do lixo...

Mas existe outra margem do rio. E é dela que queremos falar. Caminhar junto as vossas margens, ao teu lado reaprendendo olhar o céu refeito em ti.

A luz do sol. O sorriso das crianças, a alegria de brincar na água que só conhece quem já fez um dia.

Perdoai nossa estupidez. Aceitai de bom grado nossa vontade de ver refletido em vós a nossa consciência. Aprender de ti, toda vossa sabedoria.

Que sejam todas as letras assim escritas, todas as pessoas que de boa vontade queiram caminhar nas vossas margens A vossa bênção, Rio São Bartolomeu.

Poesia também é luta! Algo ensinado em “O Carteiro e o poeta” (romance e filme) com muita propriedade, maestria e embelezamento. Muitos são os meios e espaços possíveis para a construção de um planeta saudável. Nós os encontraremos mais facilmente se tivermos consciência ecológica. Todos os espaços são válidos para isso.

Planetaridade e globalização da cidadania

“Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou”, diz uma das letras de música cantada por Milton Nascimento. Se as crianças de nossas escolas entendessem em profundidade o significado das palavras desta canção, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertença a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos, na Terra. Se sou cidadão do mundo, não

podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem, diante do meu sentimento de pertencimento à Humanidade.

Mas será que somos realmente cidadãos/cidadãs do mundo? O que é ser cidadão/cidadã? O que é cidadania?

Cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania. A democracia fundamenta-se em três direitos: *direitos civis* (como segurança e locomoção); *direitos sociais* (como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.); *direitos políticos* (como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc).

O conceito de cidadania, contudo, é ambíguo. Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. É uma concepção restrita de cidadania. Assim, podem existir diversas concepções de cidadania: uma concepção liberal, neoliberal, socialista democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e desprezou a cidadania como valor). Existe hoje uma *concepção consumista* de cidadania sustentada na competitividade capitalista. Ela se restringe ao direito do cidadão de exigir a qualidade anunciada dos produtos que compra. Seria uma cidadania de mercado. Em oposição a essa concepção restrita existe uma *concepção plena* de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais. Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados, que devem ser garantidos pelo Estado. É uma cidadania que visa também à conquista e construção de novos direitos. O cidadão que é cumpridor das leis, paga impostos e escolhe seus representantes políticos está exercendo a cidadania. Mas a cidadania plena é mais exigente. Ela cria direitos, novos espaços de exercício da cidadania.

A concepção liberal e neoliberal de cidadania entende que ela é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista e construção no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão democrática e solidária precisa exercer uma ação, para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios, fazendo valer as regras definidas socialmente. Não basta conquistar o poder de Estado, é preciso ocupá-lo para que seja melhor qualificado para o exercício de suas funções, para torná-lo mais competente no atendimento ao cidadão. Mais do que conquistar o estado para inverter sua lógica autoritária é preciso diluir, dissolver o seu poder no corpo social como um todo.

Embora haja consenso em torno do valor da cidadania, ela é compreendida de formas muito diferentes e até antagonicas. Como afirma Adela Cortina (1997), existem dimensões complementares da cidadania:

1. *Cidadania política*: participação numa comunidade política.
2. *Cidadania social*: justiça como exigência ética (da sociedade de bem-estar à sociedade justa).
3. *Cidadania econômica*: a empresa cidadã, ética e a transformação da economia: os trabalhadores do saber, o terceiro setor (privado, porém, público).
4. *Cidadania civil*: a sociedade civil e a civilidade, civilização. Valores cívicos: liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo.
5. *Cidadania intercultural*: multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade. A interculturalidade como projeto ético e político (miséria do etnocentrismo). A questão da identidade.

A noção de *cidadania planetária* (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”, “cidadania planetária”.

Cidadania Planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma *nova percepção da terra* como uma única comunidade (Boff, 1995). Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da *civilização planetária* e da ecologia. A Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), um super-organismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

Há vários *processos de globalização*. Destacamos pelo menos dois deles:

1º O processo de globalização que estendeu um *modelo de dominação econômica*, político e cultural totalitário e excludente: a globalização do modo de produção capitalista. Nele, podemos distinguir países globalizadores e países globalizados. Aqui, a globalização é essencialmente excludente e tem criado as condições para um retrocesso brutal do ponto de vista dos direitos da maioria dos cidadãos do mundo todo. Nesse processo, a economia de mercado tem favorecido as disputas regionais através de blocos: o europeu, o asiático, o norte-americano ampliado e o latino-americano, retardando -ao invés de promover- uma real globalização. O mundo, do ponto de vista econômico, continua dividido. Agora dividido em blocos, em grandes interesses regionais.

2º O processo de globalização propiciado pelos avanços tecnológicos, que criam as condições materiais (não ético-políticas) da cidadania global, a *globalização da sociedade civil*. A globalização da sociedade civil possibilita novos movimentos sociais, políticos e culturais intensificando a troca de

experiências de suas particulares maneiras de ser, questionando as desigualdades no interior dos Estados-Nação. A questão fundamental colocada por esses movimentos é a da *reterritorialidade*: uma cidadania planetária que supere as nacionalidades (e sobretudo os nacionalismos), mas que, ao mesmo tempo, reconheça expectativas éticas, ecológicas, de gênero etc como constitutivas de um direito à institucionalidade como novos “Estados-Nação” (por isso fala-se, por exemplo, em “Nação negra”, “Nação indígena” etc). São novas territorialidades que combinam os determinantes econômicos com os da etnicidade, de gênero etc. A cidadania nacional perde o seu território de origem e aparece uma cidadania pluriterritorial. Este é o espaço (ciberespaço?) das ONGs e das estruturas intergovernamentais que tomam fatias de poder cada vez maior do Estado-Nação. O *desafio* que se coloca a essas novas territorialidades é o de *fortalecimento da perspectiva democrática* no seio da própria sociedade civil.

Muitos movimentos encontram formas de legitimação de seus atos no plano internacional. Veja-se o exemplo do poderoso movimento ecológico *Greenpeace*. O Greenpeace faz campanhas de preservação da natureza em quase todo o mundo. A *World Wild Life* (WWF) é outro exemplo importante. Ela é uma das maiores organizações em defesa da ecologia com 4,7 milhões de membros e atividades em mais de cem países. É maior do que algumas nações. Ainda para citar outro exemplo: o *Earthwatch* patrocina pesquisas científicas em mais de cem países, incluindo saúde, arqueologia e sociologia.

Na visão do primeiro processo, centrado no modelo econômico-político neoliberal, a cidadania global já teria sido alcançada. É o que sustentam os globalistas. Na visão do segundo processo, a cidadania global é considerada como um processo lento de construção, inconcluso, na medida em que existem ainda muitos excluídos da globalização. Diante do fenômeno da globalização não podemos nos comportar nem como os *apocalípticos*, que vêem na globalização a fonte de todos os males atuais e nem como os *integrados* que vêem nela a salvação ou a condição final da realização plena do ser humano.

Ouvimos com frequência que um dos objetivos dos projetos de informática nas escolas dos governos é “educar para uma cidadania global”, numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, e que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais visam a adequar o currículo à globalização, etc. Mas a que tipo de globalização se referem? Não o mencionam, supondo que a globalização econômica é a única forma possível de globalização. Não há dúvida de que, na visão mais corrente, o termo “global” está muito mais ligado ao processo de globalização econômica do que ao processo de globalização (solidariedade) da sociedade civil.

A *sociedade civil mundial* ou global está ainda em formação e “... abrange uma grande variedade de sociedades contemporâneas, a leste e a oeste, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, dependentes e agregadas, o conceito que se quiser usar. Apesar das diferenças existentes entre

essas sociedades quanto a seus níveis sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, é possível distinguir nelas estruturas, relações e processos semelhantes...” (Maria Lúcia Azevedo Leonardi, in Cavalcanti, 1998: 195). Entre os traços característicos das sociedades contemporâneas, Maria Lúcia Azevedo Leonardi (in Cavalcanti, 1998: 196-207) destaca: o desenvolvimento tecnológico, a ocidentalização da cultura, a desterritorialização e o declínio das metrópoles, o enfraquecimento dos Estados-nação, “elos das sociedade global”, segundo Octavio Ianni (1992: 96).

Diante da ambigüidade do termo “global”, preferimos falar de “*cidadania planetária*” e não de “cidadania global”. Além do mais, desejamos realçar nosso pertencimento ao planeta e não ao processo de globalização. O conceito de “cidadania global” estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto a *planetaridade* continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. A diferença é que hoje “dadas as ameaças que pesam sobre todos nós, a Terra ganhou uma nova centralidade” (Boff, 1995: 10).

A planetaridade está na raiz de muitas filosofias, religiões e movimentos sociais, políticos e até lingüísticos:

1º A *helenização* e a *romanização* constituíram-se, a seu modo, num processo de globalização: todos os homens, em todos os lugares, deveriam ser gregos ou romanos. Não vamos citar aqui o milenarismo nazi-fascista para não gerar tanta polêmica em torno do termo. O sonho autoritário tem se constituído sempre na busca de tornar hegemônica uma certa visão de mundo, mesmo quando é totalmente inviável. Por exemplo, estender o modo de vida americano aos chineses, tentando fazer com que cada um deles possuísse um carro, seria um desastre: os chineses esgotariam rapidamente as reservas de combustível do planeta. E mais: não sairiam do lugar!

2º No campo das religiões, a cidadania planetária sempre se constituiu num pressuposto importante do *movimento evangélico* que, em tese, deveria reunir todos em defesa da vida, independentemente de fronteiras geográficas e sociais.

3º A *ilustração* também falava da mundialização como utopia, como reconciliação universal de todos e da criação de um estado mundial.

4º A *literatura mundial* está cheia de exemplos. Escreveu o autor de *Os miseráveis*: “O futuro é um edifício misterioso que levantamos na Terra com as próprias mãos e que mais tarde deverá servir-nos a todos de moradia” (Vitor Hugo).

5º A cidadania planetária é um antigo *sonho socialista* (utópico). Há muito de utopia, ainda hoje, no pensamento socialista diante da globalização capitalista excludente. Na visão/realização socialista autoritária (foi essa face do socialismo

que fracassou, felizmente, e não o sonho socialista) predominou a imposição a uma visão de mundo a todos, restringindo-se o respeito às singularidades.

6º O movimento mundial pelo *Esperanto*, pelas suas características, constitui-se na manifestação desse impulso de relacionar-se para além das fronteiras. O Esperanto vem buscando essa aproximação planetária pela tentativa de superar a barreira lingüística. Ele pretende ser a língua da cidadania planetária, mas as novas tecnologias, que possibilitaram a globalização, impuseram outra língua: o inglês. A língua inglesa e o computador tornaram-se os instrumentos da nova cidadania global.

O franceses preferem falar de “*mundialização*” em vez de globalização. De fato, a agilização dos sistemas de comunicações que a telecomunicação e a informática possibilitaram, foi realmente uma “*mundialização*”, inaugurando uma nova era, a da informação (não ainda a era do conhecimento). Isso porque tornaram acessível às empresas, instituições e indivíduos, um enorme volume de dados, imagens, sons (multimídia), etc. possibilitando a comunicação em tempo real, independentemente das distâncias. É o espaço-tempo (ciberespaço) da *virtualidade*, proporcionado pelo avanço das chamadas *novas tecnologias* que estocam de forma prática o conhecimento e gigantescos volumes de informações. Elas são armazenadas de forma inteligente permitindo a pesquisa e o acesso rapidamente, de forma muito simples, amigável e flexível. “As redes mundiais da *informação* fazem com que este produto trafegue por todo o planeta, reconfigurando as dimensões do espaço e do tempo, do *aqui* e do *agora*, fazendo com que o *agora* exerça uma aparente supremacia sobre a localização dos receptores, tal a instantaneidade com que os fatos se fazem *presentes* em todos os lugares” (Luis Martins da Silva in Freitag, 1996: 206).

A globalização está muito mais ligada ao fenômeno da mundialização do mercado, que é um tipo de mundialização. E mesmo esta mundialização, fundada no mercado, pode ser vista como uma *globalização cooperativa* ou como uma *globalização competitiva* sem solidariedade. Entre o estatismo absolutista e a mão invisível do mercado, pode existir (e existe) uma nova economia de mercado onde predomina a cooperação e a solidariedade e não a competitividade selvagem, uma “*economia solidária*” (Singer, 1996), a verdadeira “*economia da sustentabilidade*” (Cavalcanti, 1998).

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemático é a globalização competitiva onde os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, onde os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. Assim, podemos distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e a segunda subordina-se aos valores éticos e à espiritualidade humana.

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da *planetaridade*, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. Como diz Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999: 37), “a planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra”.

Educar para a cidadania planetária

O livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (1999) de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, está abrindo uma discussão nova na pedagogia contemporânea. Os autores nos brindaram com um texto claro, didático, pedagógico, abordando tanto o referencial teórico, quanto a prática da ecopedagogia. Ele tem nos orientado nesta busca por entender e construir uma educação verdadeiramente sustentável. Os autores deste livro apresentam as “novas categorias interpretativas” da cidadania ambiental e planetária e os indicadores práticos do processo educativo, com “sugestões para a reflexão pessoal e para o debate em grupo”. Eles não querem simplesmente apresentar princípios. Eles apresentam estratégias e propostas, um manual prático para saber como podemos, concretamente, aprender e ensinar ecopedagogia. A preocupação deles é essencialmente pedagógica, mas sustentada num novo paradigma teórico, o *paradigma da complexidade* (Morin, Maturana, Capra, McLuhan, Boff).

“Por que não salvar as pessoas antes de salvar o planeta”, perguntou-me um aluno do curso de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo? Concordei com a pergunta, aliás pergunta que fiz a mim mesmo tantas vezes. Os ecologistas têm argumentado, com razão, que a degradação do planeta atinge principalmente os mais pobres que não podem proteger-se, como os ricos, fugindo, por exemplo, da poluição urbana para uma casa de campo. As pessoas e o planeta precisam ser salvas no mesmo projeto de futuro da própria humanidade.

É importante que essa e outras questões sejam colocadas, que a discussão continue em todos os espaços possíveis para que os direitos da cidadania planetária sejam conquistados e mantidos.

Como se situa o *movimento ecológico* diante desse tema? É importante notar, como o fez Alicia Bárcena, que “... a formação de uma cidadania ambiental é um componente estratégico do processo de construção da democracia...” (in Gutiérrez e Prado, 1999: 16). Para ela, a cidadania ambiental é verdadeiramente planetária pois no movimento ecológico, o local e o global se interligam. A derrubada da floresta amazônica não é apenas um fato local: é um atentado contra a cidadania planetária.

O ecologismo tem muitos e reconhecidos méritos na colocação do tema da planetaridade. Foi pioneiro na extensão do conceito de cidadania no contexto da globalização e também na prática de uma cidadania global de tal modo que hoje

cidadania global e ecologismo fazem parte do mesmo campo de ação social, do mesmo campo de aspirações e sensibilidades. Porém, a cidadania planetária não pode ser apenas ambiental já que existem agências de caráter global com políticas ambientais que sustentam a globalização capitalista. Uma coisa é ser “cidadão da Terra” e outra é ser “capitalista da terra”. A construção de uma cidadania planetária tem ainda um longo caminho a percorrer no interior da globalização capitalista.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas* e a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômico-financeiros.

A cidadania planetária implica também na existência de uma democracia planetária. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, estamos muito longe de uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto humano, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo. Ela não será uma mera consequência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica.

Leonardo Boff vem sustentando com muita frequência que o seu paradigma é a Terra vista pelos astronautas, isto é, os homens vistos em uma única comunidade. Perguntaram a ele se, assumindo esse novo paradigma, ele não estaria abandonando o da causa dos pobres -Teologia da Libertação. No livro *Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres* (1995) ele responde a essa pergunta, afirmando que a causa de fundo da Ecologia e da Teologia da Libertação é a mesma: a lógica que explora as classes sociais, que cria pobres e oprimidos, é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos. A opção pelos pobres é a opção pela Terra, que é o grande pobre. Educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da *vida cotidiana*, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Para Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999: 65), educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de *novas capacidades*, tais como:

- 1) “... sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar)
- 2) imaginar, inventar, criar e recriar
- 3) relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se
- 4) informar-se, comunicar-se, expressar-se

- 5) localizar, processar e utilizar a imensa informação da ‘aldeia global’
- 6) buscar causas e prever conseqüências
- 7) criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões
- 8) pensar em totalidade (holisticamente)...”.

Uma educação para a cidadania planetária deveria nos levar à construção de uma *cultura da sustentabilidade*, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico). Paulo Freire nos falava de uma “racionalidade molhada de emoção”. Morin nos fala de uma “lógica do vivente” contra a “racionalidade instrumental” evidenciada por Habermas. “Acultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida. Criar vida é portanto criar a cultura da sustentabilidade” (Gutiérrez e Prado, 1999: 98).

À primeira vista parece que hoje a cidadania, a tecnologia e a globalização estão caminhando juntas. Contudo, precisamos distingui-las, analisando suas particularidades e especificidades, seus limites e possibilidades. Daí a nossa preocupação pedagógica em colocar ainda aqui algumas *questões* que todo educador deve levar em conta ao propor-se educar para a cidadania planetária:

1ª Como construir uma cidadania planetária num país globalizado onde sequer foi ainda construída a *cidadania nacional*? Essa não é apenas uma pergunta que deve ser dirigida aos educadores, mas também aos políticos, aos comunicadores etc. Que garantias teremos de que a Carta da Terra seja cumprida se ainda não foi cumprida a Carta dos “Direitos Humanos”?

2ª Como fica a identidade diante da *ocidentalização da cultura* promovida pela mídia e do domínio da língua inglesa na Internet (65% de inglês frente a 0,5% de português)? A riqueza da humanidade é principalmente a sua diversidade. Se entendermos por humanidade a diversidade, não estaríamos caminhando para a morte intelectual da própria humanidade, provocada pela unificação da cultura e pela mestiçagem?

3ª Estaremos gestando uma “*cultura global*”, esmagando todas as culturas “particulares” e “locais”? Quais seriam as conseqüências desse processo de “unificação” das culturas? Não é o mesmo processo de mundialização de uma cultura particular/local? Essa gestação não estaria, por sua vez, possibilitando o crescimento do fundamentalismo (religioso ou laico), acirrando as resistências comunitárias aos valores culturais universalizantes? Certas culturas locais estão reforçando seus traços nos levando a crer que o mundo continua fragmentado e não globalizado. O que está se universalizando? Padrões de consumo e de produção?

4ª Como nos lembra a Carta da Terra de Cuba, aprovada em setembro de 1998, o capitalismo promove o consumismo e é contrário em sua essência à proteção do meio ambiente. O neoliberalismo procura destruir a comunidade para construir o indivíduo. A cidadania planetária está fundada em valores universais consensuados, num mundo justo, produtivo e num ambiente saudável. Que *consensos* podem ser construídos sob a hegemonia capitalista? Ao mesmo tempo em que escrevemos os consensos, precisamos inscrevê-los, ética e socialmente, na convivência social, como os consensos das nações indígenas, inscritos na sua cultura, sem serem escritos.

5ª Como seria uma “civilização da simplicidade” (Gorostiaga, 1991), da qualidade de vida, da sustentabilidade, da igualdade e da alegria compartilhada?

6ª Devemos criticar o “*desenvolvimento sustentável*” como uma contradição em si? As noções de “desenvolvimento” e de “sustentabilidade” seriam antagônicas? O desenvolvimento sustentável é uma “armadilha do ecocapitalismo”, como afirma Leonardo Boff? Devemos criticar toda forma de desenvolvimento ou apenas a forma capitalista de desenvolvimento?

Certamente existe uma concepção capitalista de desenvolvimento sustentável e que é majoritariamente sustentada pelo movimento ecológico. Ela pode se constituir numa armadilha para a ecopedagogia. Por isso a ecopedagogia não pode inspirar-se apenas numa concepção de desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável, ao nosso ver, só pode, de fato, enfrentar a deterioração da vida no planeta na medida em que está associado a *um projeto mais amplo*, que possibilite o advento de uma sociedade justa, equitativa e incluyente, o oposto do projeto neoliberal e neoconservador. Só com o apoio forte dos trabalhadores da cidade e do campo, dos movimentos sociais e populares, podemos erigir um novo modelo de desenvolvimento e de educação verdadeiramente sustentáveis.

Quadro de referência da ecopedagogia: primeira aproximação

Até agora tentamos mostrar, de um lado, as *categorias* que podem nos ajudar hoje na leitura de mundo da educação e, de outro, o *movimento sócio-histórico* no qual a ecopedagogia surgiu. O movimento ecológico e da Carta da Terra fazem parte dele. O referencial teórico-prático da ecopedagogia, porém, é mais amplo. Como o demonstra Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, há um *novo paradigma* em gestação, no qual se inspira a ecopedagogia. Segundo Leonardo Boff (1999) existem dois modos de ser-no-mundo: o *trabalho* pelo qual modelamos e intervimos no mundo e o *cuidado* pelo qual nos sentimos responsáveis por ele. O cuidado exige ternura, carinho, afeto, compaixão e renúncia ao seu domínio. Eles não são modos de ser antagônicos. Eles são complementares e podem constituir-se na base de sustentação da ecopedagogia.

Reunidos em Cuiabá (MT), no início de dezembro de 1998, delegados de quase todos os países da América Latina iniciaram o processo de sistematização da *Carta da Terra Latino-americana*, lançando uma minuta de referência na qual afirmam que a “ética impulsará a integração das dimensões social, econômica, política, ambiental e cultural, como fundamentos do desenvolvimento sustentável”. Os signatários desse documento comprometem-se a guiar suas vidas pelos seguintes *princípios*:

1. *Respeito* - A terra, a vida, a espiritualidade e a diversidade cultural.
2. *Solidariedade* - Traduzida em práticas de apoio, cooperação, comunicação e diálogo.
3. *Igualdade* - Para a eliminação das desigualdades através da democratização de oportunidades, a satisfação das necessidades humanas de gerações presentes e futuras, e a superação de todo tipo de discriminação.
4. *Justiça* - Para afirmar os direitos e deveres da humanidade e toda a sua diversidade.
5. *Participação* - Para fortalecer a democracia, garantir a governabilidade, facilitando a autodeterminação ao tomar decisões.
6. *Paz e segurança* - Não unicamente com a ausência de violência, se não com o equilíbrio das relações humanas e também com a natureza.
7. *Honestidade* - Como base para afiançar a transparência e confiança.
8. *Conservação* - Para garantir a existência da vida e da Terra e a preservação do patrimônio natural, cultural e histórico.
9. *Precauções* - Com a obrigação de prever e tomar decisões com base no curso de ação que cause menos danos e menor impacto.
10. *Amor* - Como fundamento para uma relação harmoniosa e afetiva que fomenta o compromisso e a responsabilidade com a ação.

Esse é um exemplo do processo da Carta da Terra que está gerando novas atitudes e comportamentos através de um movimento que ultrapassa a educação formal e que, aos poucos, vai constituindo essa necessária cultura da sustentabilidade.

Outros *valores* e compromissos vão se construindo, no processo, por um planeta e uma vida mais sustentável, levados a frente pelo movimento ecológico, tais como:

1. *Prevenção*: é mais barato prevenir a degradação do que consertar o estrago.
2. *Precaução*: avaliar as conseqüências, o impacto ambiental de uma ação.

3. *Cooperação* de todos no planejamento e na implementação de ações ambientais (participação).
4. *Compromisso* com a melhoria contínua, dentro do ecossistema.
5. *Responsabilidade*: os governos locais são responsáveis perante as comunidades que servem.
6. *Transparência e democracia*. A comunidade deve ter o controle.

Podemos dizer que há uma comunidade sustentável que viva em harmonia com o seu meio ambiente, não causando danos a outras comunidades, nem para a comunidade de hoje, e nem para a de amanhã. E isso não pode constituir-se apenas num compromisso ecológico, mas ético-político, alimentado por uma pedagogia, isto é, por uma ciência da educação e uma prática social definida.

Nesse sentido, a ecopedagogia, inserida nesse movimento sócio-histórico, formando cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro, se constitui numa pedagogia inteiramente nova e intensamente democrática.

Paulo Freire pode ser considerado um dos *inspiradores da ecopedagogia* com o seu método de aprendizagem a partir do cotidiano. São princípios fundamentais da *pedagogia freireana*:

1. Partir das necessidades dos alunos (curiosidade).
2. Relação dialógica professor-aluno.
3. Educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos.
4. Educação para a liberdade (Escola Cidadã e pedagogia da autonomia).

Esses princípios estão presentes nos primeiros escritos sobre ecopedagogia. Algumas das intuições originais de Paulo Freire, de ontem, parecem inspirar a ecopedagogia de hoje:

1. A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa.
2. A defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas.
3. A noção de uma ciência aberta às necessidades populares.
4. Um planejamento comunitário e participativo.

Do que vimos até agora podemos afirmar que são *princípios da ecopedagogia*:

1. O planeta como uma única comunidade.
-

2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução.
3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o faz sentido para a nossa existência.
4. A ternura para com essa casa. Nosso endereço é a Terra.
5. A justiça sócio-cósmica: a Terra é um grande pobre, o maior de todos os pobres.
6. Uma pedagogia biófila (que promove a vida): envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se entusiasmar-se.
7. Uma concepção do conhecimento que admite só ser integral quando compartilhado.
8. O caminhar com sentido (vida cotidiana).
9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental.
10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração.
11. Cultura da sustentabilidade: ecoformação. Ampliar nosso ponto de vista.

As pedagogias clássicas eram antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista. Do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética.

A lógica da competitividade que comanda a mercoescola precisa ser substituída pela lógica da solidariedade.

Nesse sentido podemos pensar num *novo professor*, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (...) É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997: 25).

Podemos também pensar num *novo aluno*, sujeito da sua própria formação, curioso, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas, sobretudo, cidadão do mundo e solidário. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada

ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (Freire, 1997: 35).

Podemos ainda falar numa *nova escola*, a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto eco-pedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo. Como a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar ela valoriza todos os espaços da forma, atribuindo a escola o papel de articuladora desses espaços. Como diz Paulo Freire: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (1997: 49).

O surgimento desta escola, desse aluno e desse professor dependem muito do surgimento de um *novo sistema de ensino*, único, na medida em que deve democratizar o conhecimento, e descentralizado, na medida em que deve permitir uma pluralidade de organizações e instituições. “Não se trata de mais uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica. A centralidade focal da escola significa fazer dela a unidade administrativa, financeira e pedagógica por excelência e, por via de consequência, induzi-la à autonomia plena, ainda que financiada pelos recursos estatais. As implicações daí decorrentes representam uma verdadeira revolução no modelo de gestão, obrigando uma redefinição profunda na matriz estrutural da Secretaria de Educação e nos demais órgãos que compõem o sistema” (Gadotti, 1999: 177).

Esses princípios abrem o espaço de um *novo currículo* em cuja base está a idéia de sustentabilidade. O currículo “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999: 150). Os objetivos, conteúdos, métodos, etc. são realmente sustentáveis? Essa é a pergunta básica que coloca o currículo na perspectiva da ecopedagogia.

Movimento pela ecopedagogia

Em julho de 1999, com base na obra de Francisco Gutiérrez e na consulta a vários membros do Instituto Paulo Freire, elaborei uma primeira minuta de referência da “Carta da Ecopedagogia”. Essa primeira versão agradou muito a

Francisco Gutiérrez. Ela foi submetida aos primeiros inscritos do Primeiro Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, organizado pelo Instituto Paulo Freire com o apoio do Conselho da Terra e da UNESCO (São Paulo, 23 a 26 de agosto de 1999). Dessa consulta inicial saiu uma nova versão. Os participantes do Encontro Internacional, durante três dias, debateram esta nova versão da Carta, fizeram muitas sugestões e criaram o “*Movimento pela Ecopedagogia*”, indicando o Instituto Paulo Freire para secretariá-lo. A minuta da “Carta da Ecopedagogia”, por indicação dos participantes daquele Encontro, continua como um documento aberto, um instrumento de trabalho para a construção de uma pedagogia da Terra. Para dar prosseguimento ao debate, incluo-a neste texto.

Carta da ecopedagogia

Em defesa de uma pedagogia da Terra

(Minuta de discussão - Movimento pela ecopedagogia)

1. Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir.

2. A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social; deve ser também sócio-cósmico.

3. A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e também para a saúde do planeta.

4. A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma

relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.

5. A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.

6. A ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

7. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever conseqüências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente.

8. A ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar, etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso.

9. Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente.

10. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos -econômicos, culturais, políticos e ambientais- e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra.

Bibliografia

- Agenda 21 1996. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – 1992. Brasília, Senado Federal.
- Altvater, Elmar 1992 *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial* (São Paulo: UNESP).
- Angel, Augusto 1989 *Hacia una sociedad ambiental* (Bogotá: El Labrador).
- Bateson, Gregory 1976 *Verso un'ecologia della mente* (Milano: Adelphi).
- Blauth, Patrícia 1994 “Os resíduos educativos dos programas de reciclagem”, in *Jornal da USP* (São Paulo) Agosto.
- Boff, Leonardo 1993 “Leonardo Boff prega a ecologia da libertação”, entrevista a Elias Fajardo, in *Estado O de S. Paulo* (São Paulo) Caderno Especial, 6 de Junho, 2.
- Boff, Leonardo 1994 *Nova era: a civilização planetária* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1995 *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1995[a] *Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1996 “Desafios ecológicos do fim do milênio”, in *Folha de S. Paulo* (São Paulo) 12 de Maio, 5-3.
- Boff, Leonardo 1999 *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra* (Petrópolis: Vozes).
- Bresso, Mercedes 1993 *Per un'economia ecologica* (Roma: Nuova Italia Scientifica).
- Brundtland, Gro Harlem (org.) 1988 *Nosso futuro comum* (Rio de Janeiro, FGV) Relatório da Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.
- Canevacci, Massimo 1993 *A cidade polifônica* (São Paulo: Studio Novel).
- Capra, Fritjof 1982 *O ponto de mutação* (São Paulo: Cultrix).
- Cascino, Fábio Alberti 1996 *Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar* (São Paulo: USP) Projeto de pesquisa.
- Cascino, Fábio Alberti 1999 *História, princípios e formação de professores* (São Paulo: SENAC).

- Cascino, Fábio Alberti; Pedro Jacobi e José Flávio de Oliveira (orgs.) 1998 *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências* (São Paulo: SMA/CEAM).
- Castoriadis, Cornelius e Daniel Cohn-Bendit 1981 *Da ecologia à autonomia* (São Paulo: Brasiliense).
- Carta da Terra Latino-americana* 1998. Cuiabá. Conferência das Américas.
- Cavalcanti, Clóvis (org.) 1998 *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável* (São Paulo: Cortez).
- Clube de Roma (Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers e William W. Behrens III) 1978 *Limites do crescimento* (São Paulo: Perspectiva).
- Coimbra, José de Ávila Aguiar 1985 *O outro lado do meio ambiente* (São Paulo: CETESB).
- Conselho da Terra 1998 *La Carta de la Terra: valores y principios para un Futuro Sostenible* (San José, Costa Rica).
- Cortina, Adela 1997 *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid: Alianza).
- Demo, Pedro 1985 *Participação e meio ambiente: uma proposta educativa* (São Paulo: SEMA).
- Dimenstein, Gilberto 1994 *O cidadão de papel* (São Paulo: Perspectiva).
- Durand, Gilbert 1997 *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral* (São Paulo: Martins Fontes).
- Durand, Gilbert 1998 *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem* (Rio de Janeiro: Difel).
- Ferreira, Leila da Costa 1998 *A questão ambiental* (São Paulo: Boitempo).
- Fórum Global 92 1992 *Tratados das ONGs aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92* (Rio de Janeiro: Fórum das ONGs).
- Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife: Universidade do Recife).
- Freire, Paulo 1995 *À sombra desta mangueira* (São Paulo: Olho d'Água).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).

- Freitag, Bárbara (org.) 1996 *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo – Anuário de Educação 95/96* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Gadotti, Moacir 1995 *Pedagogia da práxis* (São Paulo: Cortez).
- Gadotti, Moacir (org.) 1996 *Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Gadotti, Moacir 1999 *Perspectivas atuais da educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gardner, Howard 1994 *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gaudiano, Edgar González 1994 *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México* (México: Instituto Nacional de Ecología).
- Giddens, Antony 1995 *Para além da direita e da esquerda* (Marília: EDUNESP).
- Giolitto, Pierre 1983 *Educazione Ecologica* (Roma: Armando).
- Goldenberg, Mirian (org.) 1992 *Ecologia, ciência e política* (Rio de Janeiro: Revan).
- Gore, Albert 1993 *A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano* (São Paulo: Augustus).
- Gorostiaga, Xavier 1991 “Comezó el siglo XXI: el norte contra el sur - capital contra trabajo”, in Gutiérrez, Francisco *Libre comercio, Educación y Economía popular* (Heredia, Costa Rica: ICEA-ILPEC).
- Gould, Stephen Jay 1993 “É preciso arte para negociar com a Terra”, in *O Estado de S. Paulo* (São Paulo) Caderno Especial, 6 de Junho, 3-4.
- Grupo de Lisboa 1995 *I limiti della competitività* (Roma: Transizioni).
- Guattari, Felix 1989 *As três ecologias* (Campinas: Papirus).
- Gutiérrez, Francisco 1994 *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (Heredia, Costa Rica: Editorialpec).
- Gutiérrez, Francisco 1996 *Ciudadania planetaria* (Heredia) mimeo.
- Gutiérrez, Francisco e Daniel Prieto 1994 *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa* (Campinas: Papirus).
- Gutiérrez, Francisco e Daniel Prieto 1994[a] *La mediación pedagógica para la educación popular* (San José: Radio Nderland Training Centre, ICEA-LA/ILPEC).

- Gutiérrez, Francisco e Cruz Prado 1999 *Ecopedagogia e cidadania planetária* (São Paulo: Cortez).
- Hesse, Herman 1994 *Sidarta* (Rio de Janeiro, Record).
- Hogan, Daniel 1993 “Crecimiento populacional e desenvolvimento sustentável”, in *Revista Lua Nova* (São Paulo: CEDEC) Vol. 31, 57-78.
- Hogan, Daniel e Paulo Freire Vieira (orgs) 1992 *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável* (Campinas: UNICAMP).
- Ianni, Octavio 1992 *A sociedade global* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Illich, Ivan 1972 *Énergie et équité* (Paris: Seuil).
- Illich, Ivan 1980 *A convivencialidade* (São Paulo: Europa-América).
- Kranz, Patrícia 1995 *Pequeno guia da Agenda 21 local* (Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Meio Ambiente).
- Lago, Antônio e José Augusto Pádua 1984 *O que é ecologia* (São Paulo: Brasiliense).
- Langenbach, Mirian 1994 “Escola antiecológica”, in *Jornal do Brasil: Caderno Idéias*, Rio de Janeiro, Junho.
- Leis, Hector (org.) 1991 *Ecologia e política mundial* (Petrópolis: Vozes).
- Lovelock, James 1987 *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra* (Lisboa: Edições 70).
- Maffesoli, Michel 1976 *Logique de la domination* (Paris: Presses Universitaires de France).
- Maffesoli, Michel 1998 *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa* (Rio de Janeiro: Forense Universitária).
- Matsushima, Kazue 1987 *Educação ambiental* (São Paulo: CETESB).
- Maturana, Humberto 1989 *Emociones y lenguaje en Educación y Política* (Santiago de Chile: Dolmen).
- Mazzoni, Alfredo (org.) 1988 *Ambiente, cultura, scuola* (Milano: Franco Angeli).
- McLuhan, Herbert M. 1964 *Understanding Media: the Extensions of Man* (New York: McGraw Hill).
- Meadows, D. e outros 1972 *Os limites do crescimento* (São Paulo: Perspectiva).
- Migliori, Regina de Fátima 1998 *Ética, valores humanos e transformação* (São Paulo: Peirópolis).

- Minc, Carlos 1998 *Ecologia e cidadania* (São Paulo: Moderna).
- Morin, Edgar e Anne Brigitte Kern 1993 *Terre-Patrie* (Paris: Seuil).
- Mosca, Juan José e Luiz Pérez Aguirre 1990 *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora* (Petrópolis: Vozes).
- Petraglia, Izabel Cristina 1998 “*Olhar sobre o olhar que olha*”: a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin (São Paulo: FE-USP) Tese de doutoramento.
- Petrella, Ricardo (org.) 1995 *I limiti della competitività* (Roma: Transizioni).
- Pike, Graham e David Selvy 1999 *Educação global: o aprendizado global* (São Paulo: Textonovo).
- Pineau, Gaston (org.) 1992 *De l'air: essai sur l'écoformation* (Paris: Païdéia).
- Rattner, Henrique 1993 “Desenvolvimeto sustentável: tendências e perspectivas”, in *A Terra Gasta: a questão do meio ambiente* (São Paulo: EDUC).
- Reigota, Marcos 1993 “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”, in *A Terra Gasta: a questão do meio ambiente* (São Paulo: EDUC).
- Reigota, Marcos 1994 *O que é educação ambiental* (São Paulo: Brasiliense).
- Reigota, Marcos 1995 *Educação ambiental e universidade* (São Paulo: FEUSP) Tese de Doutorado.
- Reigota, Marcos 1999 *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (São Paulo: Cortez).
- Rios, Terezinha Azerêdo 1993 *Ética e competência* (São Paulo: Cortez).
- Rockefeller, Steven C. 1996 *Principles of Environmental Conservation and Sustainable Development: Summary and Survey* (San José: Conselho da Terra) Prepared for the Earth Charter Project.
- Rodrigues Brandão, Carlos 1994 “Outros olhares, outros, afetos, outras idéias: homem, saber e natureza”, in *Somos as águas puras* (Campinas: Papirus).
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich 1999 *O futuro ecológico como tarefa da filosofia* (São Paulo: IPF) Cadernos de Ecopedagogia, Vol. 4.
- Serres, Michel 1990 *O contato natural* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira).
- Silva, Tomás Tadeu 1999 *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (Belo Horizonte: Autêntica).

Singer, Paul 1996 “Economía solidária contra o desemprego”, in *Folha de S. Paulo* (São Paulo) 11 de julho, 3.

Tamarit, José 1996 *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje* (São Paulo: IPF/Cortez).

Torres, Carlos Alberto 1998 *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of Citizenship in a Global World* (New York: Rowman & Littlefield).

UNESCO 1999 *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas* (Brasília: IBAMA) Conferência Internacional sobre “Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade”.

Vio Grossi, Francisco 1994 “La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo”, in Contreras, Carlos (org.) *El desarrollo social tarea de todos* (Santiago de Chile: Comisión Sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia).

La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?

Hugo Russo*

Introducción: la educación como acción estratégica

El presente trabajo se enmarca dentro del confuso campo epistemológico de la pedagogía, caracterizada como aquella disciplina que estudia los procesos educativos institucionales y que propone las herramientas adecuadas para mejorarlos. A esta aclaración inicial le vamos a añadir una segunda, por la que afirmamos que lo hacemos desde la mirada abierta por las pedagogías críticas que pretenden analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y de transformación cultural.

Las instituciones escolares, como todas las principales instituciones de la modernidad, han entrado en crisis porque el fundamento racional en el que se apoyó la tarea de universalizar su contenido ha encontrado serios obstáculos en el terreno práctico y ha recibido fundadas críticas en el plano teórico. Esto nos obliga a replantear su conceptualización. Pero, por otra parte, a esta crisis teórico-operacional se le suman tanto la diversidad y multiplicidad de tareas que las sociedades contemporáneas le demandan, como la heterogeneidad de los actores educativos convocados a intervenir en ella, dimensiones ambas de difícil o imposible coordinación.

* Hugo A. Russo es Doctor en Educación y Profesor de Filosofía. Se desempeña actualmente como Profesor Titular del área de Pedagogía, Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) y del Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Como ayuda inicial que nos permita aproximarnos al problema, podemos recurrir en un primer momento al análisis fenomenológico (Berger y Luckmann, 1970), el cual señala que todo grupo humano, comunidad o sociedad ha considerado necesaria la transferencia de los distintos saberes que se consideran valiosos a sus miembros más jóvenes. De ahí entonces que se pueda establecer que la educación, vista desde la práctica de los protagonistas, se constituye en una entidad social a partir del desarrollo de una acción estratégica culturalmente reproductora.

Las características relevantes de esta actividad educativa considerada como estratégica son las siguientes:

a. Como toda acción estratégica, tiene como objeto de su ejercicio a otros actores o agentes pretendiendo que éstos alcancen el estado deseado de cosas que constituye la meta del estrategia. Por consiguiente, no solamente apunta a la consecución del producto que conforma su objetivo, sino también al proceso mediante el cual los otros interactúan para alcanzarlo. El logro del producto y el mantenimiento del proceso son los criterios a partir de los cuales se coordinan las acciones y los diversos comportamientos de los distintos participantes.

b. Toda acción estratégica implica alguna asimetría entre la instancia que dirige y aquella que la ejecuta, por lo que los actores se ubican en el espacio de la acción mediados por relaciones de poder. Lo específico de esas relaciones en la acción educativa es que están dadas por la diferencia de edad de los participantes y/o por sus relaciones de posesión del acervo cultural.

c. Otro rasgo distintivo de la estrategia educativa consiste en la implicación de interacciones cara a cara. No solamente se privilegian las acciones mediadas lingüísticamente, sino que los actores polares se encuentran entre sí como “otros yo”. La presencialidad y la visualidad del educando, que posibilitan la interpelación al estrategia, marcan el límite táctico del uso de su autoridad sobre los dirigidos.

d. Sin embargo, esta presencia intersubjetiva de los educadores no les impide considerar que su tarea deriva de una representatividad colectiva que les viene dada por la reproducción del acervo cultural, aunque sea de un modo parcelado. A las preguntas acerca de “quién educa al educador” y de cómo hacen los distintos educadores para enseñar todos “lo mismo”, se puede contestar afirmando que aquello que ha permitido coordinar la tarea de los distintos actores resulta ser el carácter vivido de la cultura como un todo coherente y unitario. La legitimidad de la unidad de la cultura se ha fundamentado progresivamente primero en los mitos, luego en la teología, y modernamente en la razón.

La educación como acción estratégica del estado

A la descripción fenomenológica de la educación relativa a su esencia debemos incorporarle la perspectiva histórica por la que constatamos que el surgi-

miento de la organización estatal implicó el previo sometimiento de varias comunidades a la dominación de otras y a la dirección política, apareciendo así culturas dominantes y dominadas, garantizándose su reproducción cultural las primeras por el ejercicio del poder, y las segundas por la resistencia cultural. No obstante ello, aquellos estados con componentes salvacionistas consideraron necesario expandir una parte de la cultura oficial a toda la sociedad imponiéndole una parte de su visión del mundo para responder a este requerimiento. La transmisión de un mínimo cultural obligatorio y común se vio reforzada por el estado moderno, con la importante diferencia de que la homogeneización cultural se estructuró a partir de las ideas suministradas y garantizadas por la razón monológica.

Es entonces cuando la educación se conforma como una acción estratégica con las siguientes características:

a. Aparición de un único actor central que coordinaba todas las acciones a partir de una organización sistémica de la educación, por lo que se convertirá en el responsable de garantizar el cumplimiento de las funciones educativas

b. La unidad de todo lo transmitido estaba racionalmente garantizada por la verdad del saber científico, que aseguraba a su vez la constitución de la socialidad y la conformación subjetiva del individuo como ciudadano.

c. La organización centralizada y el valor universal de lo transmitido aseguraban la extensión de la educación a todos los miembros de la sociedad.

Varios autores (Tedesco, 1986) han mostrado que la lucha por el carácter laico de la educación en América Latina no tenía como principal objetivo destruir el poder de la Iglesia, sino debilitar el peso de las culturas circulantes en la sociedad civil, representada en esos momentos por las colectividades de los inmigrantes. Desde el punto de vista político, la laicidad como neutralidad fue la expresión de la creencia de que solamente el Estado nacional era el sujeto que educaba mediante un sistema educativo centralizado y único. Dotado de una burocracia profesional organizada jerárquicamente y cuyo vértice respondía a directivas gubernamentales, ejerció las funciones de homogeneización cultural, control social e incorporación de habituaciones para el ejercicio abstracto de la ciudadanía (Taborda, 1951).

De la mano del positivismo, el Estado moderno considerará nociva la reproducción de las formas tradicionales de vida. A diferencia de la acción educativa estratégica fenomenológicamente caracterizada, en la que la formación dada por el actor familiar (entendido como el “otro significativo”) se continúa en aquella que imparte el colectivo (entendido como el “otro generalizado”), los procesos válidos de iniciación en las sociedades modernas estarán a cargo de las instituciones reguladas por el estado, siendo las escolares el pasaje universalmente obligatorio. La característica de la modernidad estriba en que los fundamentos de la visión del mundo y de la vida no sólo difieren de la primera educación, en la que

los niños han sido educados, sino que se le contraponen. Sobre esta constatación, Bourdieu y Passeron (1970) construyeron su teoría de la reproducción social a cargo de la organización sistémico-política de la cultura: el trabajo pedagógico, considerado como el ejercicio de un poder socialmente legítimo y legalmente delegado, causa un hiato insalvable entre los hábitos sociales adquiridos durante la primera educación y los de la cultura dominante que imparte la escuela, entendida como segunda educación. Como consecuencia, el resultado negativo de la instrucción para los sectores populares favorecía la asunción legítima del fracaso escolar como destino de clase.

Sin dejar de reconocer el peso teórico y práctico de este enfoque crítico, pero viendo las cosas desde la situación actual, es preciso reconocer que tanto el estado conservador como el de bienestar social lograron una integración social estructurada en normas comunes de convivencia por la universalización de la educación escolar primaria y la posterior expansión de los niveles superiores. Tal valoración positiva nos obliga hoy a reconstruir críticamente esta instancia.

Razones de la crisis de la educación como acción estratégica estatal

Tratándose de una instancia cultural, la institución escolar pública entra en crisis por la conjunción de la deslegitimación política y económica: esto es, su tarea se torna cuestionable por insuficiente e ineficiente. Antes de entrar en el análisis de estos factores, recordemos algunas consideraciones pedagógicas.

Los docentes vinculados con la “Escuela nueva” fueron los primeros en señalar, desde diversas orientaciones ideológicas, la burocratización y la irrelevancia significativa de los saberes transmitidos por la escuela; en décadas posteriores, el “Desarrollismo” denunció su inutilidad sistémica en la formación de recursos humanos. En este contexto, Paulo Freire comenzó sus trabajos de alfabetización de adultos convencido de que la lectoescritura era un requisito necesario para la obtención y el ejercicio de la ciudadanía: avanzó hasta establecer que la verdadera educación, en los países pobres, debía entenderse como un acto de amor, por el que los educadores renunciaban a su poder y restituían a los educandos la posibilidad de ejercer libremente su poder simbólico y significativo. Para este autor, educar en América Latina implicaba la adopción de una acción estratégica que debía entenderse a sí misma de un modo dialógico. En su obra “Pedagogía del oprimido”, al analizar la educación en el sistema formal, Freire anticipó las tesis de L. Althusser, quien consideraba que la institución escolar, en tanto que aparato ideológico del estado, era la responsable de imponer y de reproducir hegemónicamente la visión del mundo de las clases dominantes. Pero Freire, a diferencia de este autor, juzgaba que la práctica educativa puede transformar la sociedad porque la subjetividad no se origina por la interpelación de una ideología sino por la de los “otros”, en la medida en que los educandos participan de un gru-

po que le permite leer e interpretar interactivamente su situación en el mundo como campo de la historia entendida como antropogénesis.

Entonces, mientras que Althusser evaluaba como excesivamente eficiente la acción educativa estatal, la deslegitimaba por considerarla ideológica. Por su parte, Freire acordaba en este punto pero apelaba a la eficacia de una nueva forma de educar que los mismos actores debían asumir. De haber podido madurar estas experiencias e ideas, probablemente hubiéramos comprendido que la institución escolar se constituye como un espacio de intersección entre la sociedad entendida como el “mundo de la vida” y los requerimientos del “sistema político” y el “económico” (Russo et al., 1998). A partir del uso de estas categorías, la educación puede concebirse como la articulación planificada de un conjunto de acciones, soportada por distintos actores y agentes. Volveremos a este punto más adelante.

Lamentablemente estas condiciones teóricas no pudieron madurarse. Los regímenes autoritarios condenaron a sus defensores al ostracismo, y la adopción hegemónica del paradigma tecnológico convirtió a cualquier alternativa pedagógica en meros ejercicios críticos. No obstante, los pedagogos de la resistencia nos dieron las categorías sociológicas necesarias para recuperar la inmanencia de la esperanza del valor de nuestra intervención pedagógica. Adiferencia del optimismo pedagógico, las pedagogías críticas no hacen de la educación la panacea de la igualdad social, pero tampoco están dispuestas a abandonar el derecho de todos, preferentemente de los sectores populares, a acceder a por lo menos aquellos niveles básicos del sistema educativo que garanticen un ejercicio suficiente de la ciudadanía. En esta reivindicación, dichas pedagogías coinciden con algunos autores provenientes del liberalismo político que confían en el poder del estado para la reconstrucción de una sociedad mejor.

La deslegitimación política de la acción educativa a cargo del estado

Sin embargo, antes de entrar en la recuperación de la educación como acción estratégica, quisiéramos ahondar en dos tipos de críticas. La primera perfila mejor su carácter moderno, y la segunda, su carácter más económico.

Analicemos la primera cuestión. Para ello nos serviremos de los estudios de M. Foucault. Resulta interesante la caracterización foucaultiana de la educación moderna. Se trata de un disciplinamiento incorporado que moldea la subjetividad desde afuera, a los efectos de tornar a cada individuo en una pieza provechosa para la maquinaria social, dócil a la legislación, físicamente útil, espacialmente ubicable, cualitativamente clasificable, cuantitativamente numerable, cronológicamente seriable y siempre visible a la mirada del vigilante invisible.

De este modo, la escuela, conjuntamente con las denominadas instituciones de encierro, se convierte en un dispositivo táctico de una estrategia social destinada a hacer operativamente práctico el discurso iluminista del contrato social.

De la omnipresencia del poder estratégico del estado pasamos a formas incorporadas de poder, con una estructura capilar y reticular, que los sujetos asumen como un “bio-poder”, constituido primeramente por las acciones de las técnicas externas de dominación y luego por tecnologías internas del yo.

Analizando la acción estratégica, Foucault (1983) considera que esta expresión se aplica en tres contextos fundamentales. El primero se refiere a la capacidad de transformar objetos al designar los medios que se emplean para lograr un objetivo determinado. El segundo designa la forma en que los participantes de un juego, siguiendo determinadas reglas, pretenden obtener ventajas sobre sus adversarios mediante el intercambio simbólico o de significados. Finalmente, el tercero se emplea en situaciones de enfrentamiento y denota los procedimientos empleados para forzar al oponente a desistir de la lucha y obligarlo a abandonar la guerra, por lo que hace referencia al poder como forma de dominación de los sujetos. El significado común de estas tres acepciones radica en la selección de soluciones exitosas en la confrontación (con la realidad o con el otro, en el juego o la pelea). Por supuesto, al emplear esta palabra en contextos alejados de estas situaciones originales, debemos respetar aquél que más se aproxime a su uso apropiado. Foucault se esmera en diferenciar expresamente estos tres tipos de relaciones que se estructuran a partir de la capacidad (transformación de objetos), la comunicación (el intercambio de significados); el poder (dominación de los sujetos), si bien su imbricación es permanente en el entramado cotidiano. El intercambio simbólico entre las personas puede tener como meta resultados en el campo del poder, sin convertirse por ello en un mero apéndice de aquél.

A diferencia de los partidarios de la acción comunicativa y de la dialógica, este autor considera que las interacciones mediadas lingüísticamente siempre implican actividades teleológicas y estratégicas, porque los jugadores se encuentran inmersos en situaciones de poder, tales como la división del trabajo y la jerarquía de tareas. Si bien esta imbricación depende de las circunstancias, en algunas instituciones, como es el caso de las escuelas, los recursos comunicativos y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. En efecto, en las instituciones educativas las personas se encuentran a partir del ejercicio de funciones bien delimitadas y se interrelacionan en una red tejida por las modulaciones de la estrategia entendida como capacidad-comunicación-poder, bajo la forma de “lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del ‘valor’ de cada persona y los niveles de conocimiento, y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo y jerarquías piramidales”.

Estos análisis foucaultianos resultan quizá los embates más fuertes contra aquellos que confían en que las potencialidades formativas de la acción dialógica y la comunicativa, dado que tienen en cuenta la participación de los actores, pueden devolverle a la educación la legitimidad de su carácter estratégico. No

obstante, hay que reconocer que los análisis foucaultianos sobre la educación como disciplinamiento dan mejor cuenta de las formas que adoptó la educación en los siglos pasados que de las actuales. Sin embargo, éste no es un argumento para abandonar rápidamente sus críticas, sino para actualizarlas. Esta ha sido la tarea de James D. Marshall (1995) al efectuar un estudio de las actuales propuestas de reforma educativa. Este autor considera que sigue vigente el disciplinamiento en la formación de un sujeto autónomo y libre, pero que, a diferencia del discurso humanista, se lo entiende como un individuo que resulte un cliente libre con la capacidad de elegir por sí mismo aquello que mejor le interese o convenga. Marshall denomina “busno-power” (en analogía con el “bio-power”) al resultado de esta actividad, y para implementarla el sistema educativo abandona la racionalidad burocrática y tecnocrática adoptando la “busnocratic rationality”, neologismo que significa la introducción de la lógica empresarial en el manejo de los asuntos del estado.

Para la “busnocratic rationality”, la educación debe enfatizar las habilidades (o competencias) comercialmente valiosas, contraponiéndolas con los conocimientos; acentuar la información y su recuperación antagonizándolas con el entendimiento; y finalmente, enfrentar a los consumidores, portadores de pretensiones de calidad, con los proveedores de la educación. De ahí entonces que el currículum abandone su anterior articulación con el mundo del trabajo para vincularse directamente con el mercado.

Podemos concluir que Marshall nos permite conceptualizar la actual tendencia de la educación a entenderse como formación de un sujeto autónomo y libre porque lo constituye en un cliente que sabe y puede elegir libremente.

De este modo, la educación se convierte en un bien, y el educando en el protagonista estratégico principal de su propia educación, al elegir la mejor institución educativa que le ofrece la sociedad entendida como mercado. Siguiendo esta lógica, los educadores (entendidos como proveedores), transformados ahora en empresarios, deberán concurrir, compitiendo entre ellos, con ofertas de mejor educación. De este modo, su competencia profesional será juzgada y valorada por la exhibición formal de un tipo de calidad educativa que traduzca la pretensión de los docentes por brindar un servicio vendible a los alumnos, considerados como individuos aislados entre sí.

La deslegitimación económica de la acción educativa del estado

No le resulta cómodo a la pedagogía moverse en el campo de la economía. En este sentido, el trabajo de Marshall nos permite transitar por la deslegitimación sufrida por la acción estratégica estatal a partir del análisis de los economistas.

En América Latina dos bastiones de la educación pública han requerido la presencia del estado: la universidad y la escuela primaria pública.

En este aspecto, desde la década de los cincuenta, los latinoamericanos nos habíamos acostumbrado a resistir las presiones de los organismos internacionales de crédito como fiscalizadores contables de las cuentas públicas. Apartir de los noventa, estas intervenciones se han perfilado a cumplir un papel de actores internacionales de una acción estratégica al servicio de un cambio filosófico y cultural.

Para el Banco Mundial (Johnstone, 1998), las instituciones superiores han pasado de la órbita de la planificación estatal a la esfera del mercado (van Vught, 1994). De alguna manera esto había sido anunciado por Lyotard (1984) al analizar la creciente incidencia de los enunciados performativos en la investigación universitaria. A esta situación deben adicionarse las ideas de Barr (1993) acerca de que la educación universitaria responde a las características de un bien privado porque al tener una oferta limitada y no requerible por todos, posee las características que la supeditan al intercambio económico y estrictamente público debido a que los clientes de la enseñanza superior están razonablemente bien informados y sus proveedores generalmente lo están mal, con lo que se cumple también con las dos condiciones ideales para el funcionamiento de las fuerzas del mercado.

Por otra parte, las incidencias de las reglas de mercado otorgan a las instituciones universitarias un mayor progresismo, dado que tal aplicación las democratiza al reconocer el peso de sus clientes (los alumnos, sus familias y la sociedad) en la toma de decisiones y, de este modo, se pueden superar los criterios elitistas y burocráticos de los académicos (quienes suelen confundir sus intereses con los de la sociedad).

Según Johnstone (1998), la orientación al mercado comprende el arancelamiento, la venta de investigación y de servicios, la descentralización y la autonomía institucional. Sin embargo, el autor reconoce que esta opción, además de generar problemas impositivos, plantea otra dificultad fundamental: la de determinar las posibilidades del mercado por coordinar, mediante el empleo de sus mecanismos de mutua competencia, la satisfacción de las necesidades públicas (salud, seguridad, justicia, educación básica, etc.).

Y éste resulta ser el tema central: la búsqueda individual, centrada en el interés particular, ¿puede garantizar la oferta y la satisfacción de las necesidades socialmente necesarias? En el caso concreto de las universidades latinoamericanas, ¿puede el mercado responder a las necesidades que requieren en este momento las nuevas generaciones? Como contrapartida, estas preguntas se convierten en un desafío para los académicos latinoamericanos para reestructurar adecuadamente las universidades, manejar eficientemente sus recursos, responder a las nuevas demandas de la sociedad y atender los requerimientos del mercado.

Pero en donde más duramente hiere esta delegación de la educación a las reglas del mercado es en las instituciones de la educación obligatoria. El artículo de E. West (1998) se convierte en una muestra representativa de esta tendencia al propiciar la adopción irrestricta del sistema de “vouchers” para la enseñanza primaria. Su argumentación pretende transitar desde las experiencias en curso hasta la legitimidad de la propuesta. Luego de definir estos vales educacionales como pagos que los gobiernos otorgan a las familias mediante los cuales éstas pueden matricular a sus hijos en escuelas públicas o privadas de su elección, pasa revista a los argumentos en favor y en contra, para analizar luego las veinte modalidades implementadas en distintos países. Este autor sostiene que el único argumento legítimo, desde el punto de vista económico, para defender el régimen estatal y público, se apoya en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades. Pero la condición de aceptabilidad de este razonamiento presupone que los gobiernos son las entidades mejor preparadas para proveer las instituciones educativas adecuadas para satisfacer tales demandas. Sin embargo, “suele ocurrir que el sistema público restringe las opciones de un niño, obligándolo a asistir a una escuela de calidad inferior cuando una escuela de superior calidad se encuentra físicamente fuera de su alcance”.

Contrariamente a ello, los vouchers permiten que el niño se acerque a la escuela de su elección. De este modo la adopción de este dispositivo posibilita, por sí misma, que los recursos económicos “sigan” al niño simplemente porque éste ha ejercido, a través de sus padres, el máximo poder del hombre: la elección libre.

Por otra parte, esta libertad es la mejor garantía de reducir la pobreza, porque de acuerdo con Friedman (1980) ambas instancias son complementarias y no competitivas entre sí, al convertir a las familias de menores ingresos, atrapadas en escuelas de ghettos de las grandes ciudades, en las mayores beneficiadas por los vouchers. Concluyendo, se puede estimar que los vouchers no mejorarán en la práctica la calidad de las escuelas públicas disponibles para los ricos, pero sí lo harán moderadamente para la clase media, y mejorarán enormemente la calidad disponible para las clases de bajos ingresos.

Esta confianza en los mecanismos del mercado encuentra su argumento central en la incapacidad ostensible de los gobiernos nacionales, provinciales y municipales para aumentar los presupuestos educativos. Por consiguiente, cualquier consideración que no resulte inmediatamente operativa se convierte en inviable, y no debe ser tenida en cuenta. De este modo, considerar como Carnoy (1997) que la estrategia de los vouchers “desvía la atención de un problema aún mayor: la inversión mucho mayor que las sociedades requieren hacer en los niños de bajos ingresos si desean superar los efectos de la pobreza sobre el aprendizaje”, es ineficaz porque mantiene vigente la actual estructura monopólica de la educación.

La recuperación de la educación como acción estratégica social

No vamos a entrar ni en el análisis de los supuestos filosóficos de estas colocaciones ni en el debate técnico-económico de las mismas, porque otros ya lo han efectuado con mayor solvencia y competencia.

Lo que nos importa analizar ahora es si, desde la perspectiva pedagógica, esta colocación se puede asumir como aceptable. En líneas generales parece más bien lo contrario. En América Latina la pobreza no tiene únicamente una dimensión económica: históricamente ha sido el efecto de bruscos cambios en el sistema productivo y de la compulsiva emigración de grupos étnicos, generalmente portadores de culturas silenciadas. Esta caracterización debe complementarse con aquella que proviene de los actuales procesos de globalización económica que han clausurado fuentes de trabajo, precarizado el empleo e incrementado los costos de vivienda, transporte, alimentación y comunicación, generando así nuevos sectores sociales, denominados con expresiones tales como “los nuevos pobres” o “grupos sociales con necesidades mínimas insatisfechas”, etc. En este marco, el primer problema político a resolver es la cuestión de si les devolvemos el uso de la palabra o seguimos hablando en nombre de ellos, ya sea desde un sujeto monológico o de un *homo oeconomicus*.

Acerca de la incidencia de este contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cualquier profesor de prácticas docentes puede dar testimonio sobre las carencias o falencias de los maestros y de los profesores referidas a la posesión de las herramientas adecuadas para acercarse a la cultura de los pobres, para modificar sus actuales formas de adaptación a las circunstancias (que van desde la recuperación de formas de organización cercanas a las hordas hasta el tráfico de drogas) así como del desajuste entre las tareas de la escuela y la violencia estructuran-te de la vida familiar. Todo esto repercute en el modo en que los sectores populares se insertan en la escuela, puesto que el interés por aprender no puede considerarse hoy como un prerrequisito ya dado, sino como producto de una adquisición escolar. Simultáneamente con estos fenómenos se constata un envejecimiento de las formas de enseñanza y de sus contenidos que produce aburrimiento en los niños sobreestimulados provenientes de sectores sociales más favorecidos.

Hasta ahora, gran parte de la crisis se ha descargado discursivamente sobre los docentes y el monopolio del estado, haciéndolos responsables de la situación. Pero si hay alguna salida a la crisis educativa actual, es preciso contar con la contribución de ambos para revertir el deterioro de las instituciones de enseñanza. Esta tarea no puede provenir de la sumatoria de las individualidades aisladas, sino de su conjunto organizado.

Este diagnóstico implica evidentemente la formulación de un juicio de valor por el que estimamos injusto el presente estado de cosas. La tradición occidental ha considerado a la educación como el camino que permite que las personas su-

peren, por sí mismas, los obstáculos que dependen de su preparación para la vida. Apoyados en lo dicho, parece necesario poner en juego el carácter normativo de la idea de educación a partir de la cual se puede juzgar si estamos en presencia de una tarea social o meramente de un adiestramiento, adaptación, capacitación, etc. a cargo de los individuos. La época clásica lo denominó “el ideal formativo” o “formación”. Nuestra época carece de una visión unitaria compartida por todos pero no puede dejar de reconocer que la educación es la responsable social de reproducir, al menos, tres esferas fundamentales: 1) los saberes necesarios para garantizar la reproducción material y cultural de la sociedad a través del aprendizaje de los conocimientos y del desarrollo de las competencias de los individuos particulares que la integran; 2) las normas morales mediante las cuales los individuos asumen la mutua regulación de sus comportamientos sociales; 3) la garantía del desarrollo de sujetos autónomos y responsables, capaces de definir activamente el sentido de sus vidas en las circunstancias actuales.

Cualquier fragmentación de estas tareas o segmentación de sus destinatarios perjudicará directa o indirectamente al sistema económico, al sistema político y a las formas de personalidad, al provocar los desajustes funcionales que los tornen productivamente ineficientes, éticamente incorrectos y psicológicamente inestables.

Los actuales procesos de reforma educativa en América Latina ofrecen aquellas ambigüedades que impiden llevar sus metas a la práctica, pero a su vez posibilitan adoptar aquellas acciones que implementen sus potenciales.

Paulo Freire reconoció como estructurantes de una pedagogía liberadora a las siguientes variables: a) la participación activa de la pareja educador-educando; b) el diálogo como forma estratégica de alcanzar el aprendizaje; c) la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar al mundo en historia. En esta tríada están expresados los elementos que nos permiten apostar a un cambio educativo.

Para llevar adelante esta tarea, parece necesario recuperar un estado que asuma como dimensión propia la satisfacción de los requerimientos del bien común, por lo que garantice aquellas tareas que exceden la acción de los individuos. En este contexto, han resultado fértiles las propuestas de C. Matus (1987) sobre el planeamiento estratégico, que permite integrar a los diversos agentes y convertirlos en actores. Su crítica al planeamiento normativo, a cargo únicamente del estado, permite comprender a la educación como acción estratégica a cargo de todos sus protagonistas, coordinar políticamente sus actividades, y al mismo tiempo mantener la unidad de la tarea. Esta conceptualización escapa a las críticas de monopolio estatal y posibilita la presencia de la sociedad civil demandando eticidad, y concretamente de la gestión institucional. Si bien todavía habrá que trabajar en este sentido, estamos asistiendo a la ejecución de propuestas y experiencias interesantes (Chávez Zaldumbide, 1991; 1992).

La tesis central del planeamiento estratégico consiste en sostener que, mediante una acción coordinada sobre las interrelaciones sociales, se puede modificar el capital social y cultural de los protagonistas, y de este modo posicionarse mejor para exigir un cambio de las reglas fundamentales de la sociedad.

La aparente *petitio principii*, esto es, el requerir a un individuo que actúe como actor cuando culturalmente está alejado de este valor, se puede resolver otorgándole un mayor protagonismo a los docentes. Muchos autores desconfían de esta táctica debido a que las actuales disposiciones reglamentarias garantizan a la corporación docente un mejoramiento de su situación laboral y salarial en función de la mera antigüedad en el ejercicio profesional. Sin dejar de reconocer el peso de estas voces expertas, se puede mostrar que aquellas instituciones que han realizado un proyecto institucional participativo están logrando mejoras en su funcionamiento. Si bien todavía los propios actores no han afrontado producciones académicas de estos rendimientos, en los trabajos producidos en el marco de los cursos de actualización o de licenciaturas de articulación (entre universidades y títulos terciarios no universitarios) se observa la incidencia de un clima positivo visualizado como variable interviniente en la reestructuración del campo profesional.

Señalaba Rodríguez Romero (1997) que no se puede implementar exitosamente ninguna reforma educativa sin tener en cuenta a los docentes que intervienen en su implementación. Parece lógico, aunque hay que reconocer que han sido pocas las propuestas que den cuenta de ello, o como señala Tedesco, aún no se han implementado debidamente. La parte central del argumento consiste en señalar el carácter intersubjetivo y comunicacional de la tarea educativa que, a pesar de los usos estratégicos del lenguaje, permite a los sujetos participantes efectuar un control valorativo de sus propias prácticas. Dependerá del grado de responsabilidad con el que asuman su tarea que se conviertan en protagonistas de la organización de la esfera que les compete. Como contrapartida, el estado, en sus distintas modalidades, deberá asumir el mantenimiento de aquellas condiciones que posibilitan y complementan estas actividades. Sin embargo, otras instituciones, como las universidades nacionales, deberán colaborar produciendo investigaciones apropiadas, dictando cursos de actualización, y brindando servicios de asesoramiento. A diferencia de la modernidad, ni la partitura estará escrita por un solo autor ni su ejecución a cargo de un único director. La apuesta radica en que la educación recupere el carácter estratégico para la reproducción y la transformación social, y en que la sociedad resultante de esta acción compleja contribuya a su vez a la formación de sujetos que recreen una sociedad más humana.

Bibliografía

- Barr, Nicholas 1993 *The Economics of the Welfare State* (London: Weidenfeld and Nicholson).
- Berger G. y T. Luckman 1970 *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron 1970 *La reproducción. Elements pour une theorie du système d'enseignement* (Paris: Les editions de Minuit).
- Carnoy, Martín 1997 *Lessons of chile's Voucher Reform movement* (versión online: <http://www.corpwatch.org/trac/feature/education/global/chile.html>)
- Chávez Zaldumbide, Patricio 1991 *La participación de la Comunidad en la Gestión Educativa* (México: Editorial Trillas).
- Chávez Zaldumbide, Patricio 1992 *Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación* (Caracas: Cinterplan).
- Foucault, Michel 1983 "The subject and power", en Dreyfus, H. L. y P. Rabinow *Michel Foucault. Beyond Structuralism and hermeneutics* (Chicago: The University Chicago Press).
- Friedman, Milton y Rose Friedman 1980 *Free to Choose: A Personal Statement* (Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich).
- Johnstone, D. Bruce 1998 *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms.* (versión online: <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>).
- Liotard, Jean François 1984 *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (Madrid: Cátedra Teorema).
- Marshall, James D. 1995 "Foucault and Neo-Liberalism: Biopower and Busno-Power", en *Philosophy of Education, A Publication of the Philosophy of Education Society* (versión on line: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/marshall.html).
- Matus, Carlos 1987 *Política, Planificación y Gobierno* (Caracas: Fundación Altadir).
- Rodríguez Romero, M. Mar 1997 "Las comunidades discursivas y el cambio educativo", en *Hereusis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa* (Universidad de Cádiz) Vol. 1, N° 1.
- Russo, Hugo A. *et al.* 1998 "La educación: espacio de intersección de estrategias e intersubjetividades", en Corbalán, A. y Russo, H. *Educación, actualidad e incertidumbre* (Tandil: UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas).

Taborda, Saúl 1951 *Investigaciones Pedagógicas* (Córdoba: Ateneo Pedagógico de Córdoba).

Tedesco, J. C. 1986 *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Ediciones Solar).

van Vught, Frans 1994 “Autonomy and Accountability in Government/University Relationships”, en Salmi, Jamil y Adriaan Verspoor (compiladores) *Revitalizing Higher Education* (Londres: Pergamon Press).

West, Edwin G. 1998 “Un estudio del principio y la práctica de los vouchers educacionales. Programa de Promoción de la Reforma Educativa”, en *América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas* (Caracas) N° 12, Octubre, (versión online: <http://www.preal.cl/voucher.htm>).

Information broker
Un nuevo profesional y la toma de decisión
en políticas públicas en educación

John Swope, S. J.*

Los desafíos de la educación

Actualmente, los sistemas educativos se ven enfrentados a grandes desafíos. Tanto en los países en desarrollo como en las naciones industrializadas, la educación se perfila como un tema central en la discusión pública. Se mira a la educación como una herramienta fundamental tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo económico, político y social de las naciones. Temas como desigualdad educativa, calidad de la educación, descentralización, financiamiento, eficiencia, nuevas metodologías educativas, transición escuela-trabajo, y muchos otros, caracterizan hoy en día las discusiones sobre cómo los sistemas educacionales pueden ser capaces de enfrentar los desafíos planteados.

Dentro de este contexto son muchos los que estiman como crucial el aporte de la investigación en educación a la resolución de los problemas y desafíos que enfrentan los sistemas educativos. Consecuentemente, muchos países han desarrollado programas de investigación y evaluación educativa para apoyar la formulación de políticas y la implementación de reformas.

* Ph. D. Director Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Presidente de la Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC) <http://www.reduc.cl>

Algunas evidencias, sin embargo, demuestran que la interacción entre el conocimiento y la toma de decisiones es una tarea plagada de dificultades.

En este contexto surgen por lo tanto varios interrogantes: ¿cuál es la mejor manera de ligar la investigación y el conocimiento en educación con el proceso de toma de decisiones? ¿A qué se debe el escepticismo de los tomadores de decisiones con respecto al aporte de la investigación educativa a la toma de decisiones? ¿Es suficiente mejorar las estrategias de diseminación o difusión de la investigación educativa entre los tomadores de decisiones?

El presente trabajo tiene por objeto discutir algunos de los problemas relacionados con la vinculación entre conocimiento y toma de decisiones en políticas educativas, y proponer la conceptualización de un nuevo actor, el analista de políticas, como la estrategia más eficiente para mejorar la calidad de la toma de decisiones en materia de políticas educativas.

Aportes de los estudios evaluativos sobre la vinculación entre los campos de investigación educativa, documentación/difusión y toma de decisiones en políticas educativas

En la actualidad existe una acumulación de estudios que por un lado evalúan las dificultades que se presentan en las vinculaciones entre el conocimiento producido por la investigación educativa¹, la documentación y difusión de la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas, y por otro proponen mecanismos para solucionar los “cortocircuitos” presentes en esas vinculaciones. Los estudios acerca de los problemas ocurridos en estas relaciones señalan con frecuencia que existen obstáculos estructurales que impiden que esas relaciones sean más eficaces. El lenguaje de descripción de los problemas y estrategias de cambio es de carácter estructural, señalando problemas relacionados con el discurso, la práctica y las estructuras institucionales que obstaculizan la toma de decisiones bien informada por la investigación educativa.

Aunque los estudios evaluativos aspiran a mejorar las relaciones “entre” resultados de investigación y toma de decisiones en políticas educativas, la problematización se concibe en muchos casos “desde el interior” del campo de la investigación, “desde el interior” del campo de la documentación y difusión, o “desde el interior” del campo de la toma de decisiones en políticas educativas, sin interrogar con rigor la relación “entre” estos tres campos de actividad. El problema vuelve a ser “cómo salir de campo de la investigación al encuentro con la toma de decisiones” o viceversa.

La cercanía de estos estudios evaluativos a la toma de decisiones de los bancos internacionales y agencias de desarrollo exige que se realice un análisis de la forma en que los problemas y estrategias de solución/cambio han sido enfocados.

En la primera parte del trabajo, desarrollaremos un “lenguaje de descripción” para clasificar la vasta gama de conceptualizaciones del problema de la relación de la investigación y la toma de decisiones planteada por los estudios evaluativos sobre el tema. Así podemos llegar a una tipología de las conceptualizaciones de los problemas y de sus vías de solución y cambio. El objetivo de este ejercicio es abrir lo más posible una discusión de las conceptualizaciones en las cuales “vivimos” la “disfuncionalidad” de las relaciones entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas, explorar las limitaciones de esas conceptualizaciones, y sugerir nuevas posibilidades de solución.

Nuestro análisis se plantea sobre la base de una visualización de los tres campos involucrados directamente en la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas. Estos tres campos son “investigación educativa”, “documentación y difusión” y “toma de decisiones en políticas en educación”. Los estudios evaluativos que serán analizados tienden a reflexionar sobre uno o más de estos tres campos.

Cada uno de los tres campos puede ser descrito desde distintas perspectivas. Sugerimos que el punto de partida sea una reflexión sobre aspectos estructurales de los tres campos: investigación, documentación y toma de decisiones en políticas educativas. Para avanzar eficazmente, tenemos que precisar bajo qué aspecto(s) de la estructura de cada campo se presentan los problemas más frecuentemente señalados en los estudios evaluativos. Queremos sugerir, a modo heurístico, que los problemas tienden a presentarse bajo tres aspectos: práctica, discurso o estructura institucional. En este sentido, tanto la problematización como el planteamiento de estrategias de mejoramiento de la relación entre los campos de la investigación, la documentación y la toma de decisiones en políticas educativas han girado en torno a uno o más de esos aspectos estructurales “al interior de” uno o más de esos campos.

Las dimensiones estructurales a ser consideradas son:

Discurso: los campos semánticos existentes (disciplinas académicas, metodologías de investigación, técnicas de manejo de información, políticas educativas).

Práctica: prácticas de acuerdo a las profesiones involucradas (investigación, servicios de documentación, tecnología de informática, toma de decisiones).

Estructura institucional: en ella se originan el conocimiento, la técnica y la política (ministerios, universidades, centros de documentación, centros académicos especializados).

Presentaremos resultados de los estudios que plantean la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas, y luego organizaremos los resultados en una tipología de “3 x 3”, es decir, de “tres campos de actividad” cruzados por “tres aspectos estructurales”.

Resultados de los estudios evaluativos de la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas

La evidencia empírica con respecto al uso de información en la toma de decisiones, aunque no muy abundante y bastante circunscrita a países desarrollados, es concluyente en describir un bajo nivel de uso de la investigación en educación en la toma de decisiones. Recientes estudios llevados a cabo en América Latina tienden a avalar esta conclusión para países en vías de desarrollo (Briones, 1990). A continuación, presentaremos los hallazgos más relevantes a los cuales han llegado estos estudios evaluativos. Desde un punto de vista teórico, Carol Weiss (1979) ha señalado que una relación armónica entre conocimiento y políticas públicas es posible. Ella ha distinguido siete modelos de relación entre investigación y políticas. Tanto la caracterización de esta relación descrita en los modelos como las posibles soluciones, giran en torno a las deficiencias y potencialidades de las prácticas de los profesionales involucrados. Estos modelos son:

- a. Modelo lineal, el cual asume una relación directa entre la investigación y la implementación de una política.
- b. Modelo de resolución de problemas, en el cual la investigación es usada para resolver un problema específico del tomador de decisiones.
- c. Modelo interactivo, en el cual los investigadores y tomadores de decisiones dialogan y colaboran en la solución de problemas específicos.
- d. Modelo político, en el cual la investigación sirve para justificar decisiones ya tomadas.
- e. Modelo táctico, en el cual la investigación es una excusa para evitar tomar una decisión.
- f. Modelo iluminado, en el cual la investigación gradualmente permea e informa sobre los problemas y la identificación de opciones de política.
- g. Modelo intelectual, en el cual la investigación, en conjunto con otros sectores, eleva la calidad del debate público sobre temas de política pública.

El segundo modelo, de resolución de problemas, parece ser consistente con la posibilidad de que la investigación tenga un impacto positivo en la toma de decisiones. De acuerdo a Weiss, este modelo supone que el conocimiento es capaz de informar e iluminar decisiones, básicamente a través de la aplicación directa de los resultados de una investigación específica a una decisión pendiente.

La expectativa es que la investigación proporcione evidencia empírica y conclusiones que sirvan para resolver un problema, o al menos para resolver la incertidumbre respecto de una decisión.

Carol Weiss agrega que, de acuerdo a los estudios disponibles, las expectativas generadas por esta visión sobrepasan ampliamente su efectividad empíricamente constatada. En efecto, para que ocurra esa aplicación directa de conocimientos pendientes, se requiere un conjunto extraordinario y concatenado de circunstancias que difícilmente ocurren en la práctica.

Muchos tomadores de decisiones justifican el escaso uso de investigación debido a la falta de sintonía que perciben por parte de los investigadores para con los problemas que deben analizar. Se critica que muchos resultados de investigaciones no están disponibles en el momento en que se necesitan, mientras que otras investigaciones no son en absoluto pertinentes a los problemas que les preocupan, ni a las decisiones a ser implementadas.

Frente a estas críticas, algunos han planteando la necesidad de realizar ajustes de carácter técnico, ya sea en la forma en que se produce el conocimiento, en la forma en que es difundido, o en la forma en que es recibido por los tomadores de decisiones. Existen algunas proposiciones aún más concretas para encarar este problema. Levin (1982) señala cuatro consideraciones que la investigación debería cumplir para ser útil a la toma de decisiones. De acuerdo a su planteamiento, debería:

- referirse a problemas concretos que enfrenta el tomador de decisiones, no en áreas de decisión que son irrelevantes para éste;
- proveer conocimiento a tiempo para el tomador de decisiones, lo cual puede ser muy importante en el caso de decisiones que deben ser tomadas en un corto plazo;
- ser escrita de una manera que resulte entendible para una persona que no es experta en investigación educativa;

y no debería violar las restricciones políticas específicas que enfrenta el tomador de decisiones.

Postlethwaite (1992), basándose en su propia experiencia, habla de:

- un esfuerzo especial de los investigadores por entender a los tomadores de decisiones;
- aumentar los lazos entre ambos campos;
- involucrar a los tomadores de decisiones en el trabajo práctico;
- mejorar la forma de comunicación, sugiriendo a los investigadores no usar un lenguaje muy sofisticado, y a los tomadores de decisiones aprender algunos de los conceptos críticos.

Detrás de estas propuestas persiste la visión de una relación más o menos directa entre conocimiento y formulación de políticas, y un énfasis en las limitaciones que enfrentan los tomadores de decisiones al utilizar la investigación educativa. Así, se enfatiza que las decisiones sobre política educativa son tomadas generalmente por personas sin entrenamiento previo en investigación educativa, y con un horizonte de tiempo de duración relativamente corto, de manera que no pueden esperar mucho tiempo por una respuesta, en particular si están presionados por una elección u otro cambio político inminente.

De acuerdo a Husen (1986), la pobre conexión entre investigación en educación y toma de decisiones proviene de profundas diferencias en la formación en los valores sociales y en las características estructurales de las actividades de investigación y análisis de políticas. Los investigadores generalmente trabajan en universidades y centros de investigación, y el reconocimiento que reciben por sus investigaciones proviene de sus pares. Investigan problemas y presentan descubrimientos dentro del contexto de paradigmas, teorías y métodos reconocidos en sus disciplinas. Husen remarca el hecho de que los investigadores le asignan un gran valor a la autonomía de que disponen a la hora de describir sus conclusiones.

A diferencia de los investigadores, los tomadores de decisiones tienen una orientación más práctica y un sentido preciso sobre el nivel de flexibilidad que poseen para implementar determinadas políticas. En este contexto, valorizan la investigación en la medida en que ésta sea instrumental para ayudar al logro de ciertos objetivos de política.

Así, en los estudios evaluativos las diferencias institucionales que caracterizan los diferentes entornos de investigadores y tomadores de decisiones pueden ser descritas como problemas de prácticas, discursos y estructuras institucionales que dificultan el uso eficaz del conocimiento para la toma de decisiones. Los tomadores de decisiones a menudo juzgan los descubrimientos de la investigación como insuficientemente conclusivos para apoyar decisiones, quejándose de que muchos métodos de investigación que dividen los problemas en sub-problemas (un problema relacionado al discurso de investigación), para que puedan ser más fácilmente investigados, les entregan una información parcelada que no es la síntesis de los problemas que ellos necesitan resolver.

Por otro lado, se debe tener presente el alto componente político de las decisiones en educación. Muchas veces las organizaciones educativas están fuertemente influidas por grupos de interés que persiguen objetivos específicos. En un contexto en el cual diferentes personas y grupos están involucrados tanto en el proceso de investigación como en el proceso de toma de decisiones, y en el cual esta interacción es mediatizada por variables políticas y culturales, es imposible pensar en un proceso de vinculación entre conocimiento y políticas más o menos mecánico. Así, es necesario tener presente que no hay nada mecánico acerca de cómo el conocimiento puede impactar sobre las decisiones, particularmente cuan-

do diferentes personas y grupos están involucrados en el proceso de la creación del conocimiento y la toma de decisiones, y además teniendo en cuenta que las interacciones sociales son mediatizadas por variables políticas y culturales.

De acuerdo a Brunner (1994), una vez que una decisión técnica entra en el terreno de la decisión política, ingresa a un contexto interactivo donde operan múltiples racionalidades, que responden a distintos grupos de interés, cada uno con información parcial, y actuando en un medio incierto. En este contexto la investigación juega un rol cada vez más débil, y en el mejor de los casos sirve a un propósito táctico.

Un último e interesante aspecto a considerar es el descrito por Carol Weiss respecto del uso de la investigación en el proceso de toma de decisiones. De acuerdo a una investigación empírica llevada a cabo (Weiss, 1991), muchos tomadores de decisiones utilizan la investigación, pero no a fin de considerar un determinado descubrimiento en el contexto de una decisión específica que deben tomar, o sea que no existe una utilización instrumental, sino más bien una influencia más difusa y genérica de la investigación.

Aplicación del modelo de análisis a los estudios evaluativos

Sobre la base de este breve resumen de algunos estudios relevantes en el tema, aplicaremos el modelo de análisis propuesto. Presentaremos dos tipologías que nos permitirán analizar cómo los estudios evaluativos, en mayor o menor medida, nos han hecho limitar los enfoques dentro de los cuales se han dado explicaciones y soluciones al problema de la relación entre el conocimiento y la toma de decisiones.

Primero presentaremos una tipología de la conceptualización del problema en los estudios de acuerdo al “campo de actividad” y “aspecto estructural”, y luego una tipología de las soluciones propuestas en esos mismos estudios. A continuación evaluaremos en forma global las propuestas y silencios de los estudios en términos de sus aportes a la conceptualización tanto del problema como de las soluciones en el tema de la relación entre el conocimiento y la toma de decisiones.

Formas de concebir el problema

El Cuadro 1 pretende organizar las formas de concebir el problema de la relación entre los tres campos: investigación educativa (cuadrantes 1 al 3), documentación y difusión (cuadrantes 4 al 6), y toma de decisiones en políticas educativas (cuadrantes 7 al 9).

En términos del campo de investigación educativa, los estudios evaluativos señalan un conocimiento excesivamente inscrito en una u otra disciplina (cua-

drante 1), una práctica de investigación con excesiva independencia de la toma de decisiones (cuadrante 2), y una cultura profesional en la cual la producción de conocimiento aplicado no es valorada en la carrera académica (cuadrante 3).

En términos de la documentación y difusión, los estudios indican que el discurso está excesivamente relacionado a la innovación tecnológica (cuadrante 4); que la práctica es excesivamente bancaria, es decir, se preocupa por el almacenamiento eficiente de la información (cuadrante 5); y que los centros de documentación son independientes de los centros de decisión, i.e., los Ministerios (cuadrante 6).

En el campo de la toma de decisiones en políticas educativas, la información, para ser utilizada, tiene que ser excesivamente instrumental (cuadrante 7); la práctica obedece a una coyuntura que exige la toma de decisiones “justo-a-tiempo” [just in time] (cuadrante 8); y los tomadores de decisiones se desempeñan en instituciones en que la circulación de información es problemática (cuadrante 9).

Cuadro 1
Tipología de las formas de concebir los problemas en los estudios revisados

Aspectos estructurales	Discurso	Práctica	Estructura Institucional
Campo de actividad			
Investigación educativa	1. <u>Conocimiento disciplinario</u> : inscrito en el canon de disciplinas y sub-disciplinas (Husen, 1986; Postlethwaite, 1992)	2. <u>Academicista</u> : investigar y presentar conclusiones en forma independiente (Briones 1990; Postlethwaite, 1992; Weiss 1979; Weiss 1991)	3. <u>Universitaria o Departamentalista</u> : mayor valorización a la investigación pura que a la aplicada (Briones, 1990; Husen, 1986)
Documentación y difusión	4. <u>Saber técnico</u> : manejo de información	5. <u>Bancaria o almacenaria</u> : mantener un recurso disponible	6. <u>Centro de documentación</u> independiente o en una universidad o en un Ministerio de Educación
Toma de decisiones en políticas educativas	7. <u>Información instrumental</u> : para lograr objetivos (Weiss 1979; Weiss, 1991)	8. <u>Hacer política</u> : tomar decisiones en una coyuntura política (Levin, 1982; Weiss 1979; Weiss 1991)	9. <u>Ministerio de Educación</u> con un Gabinete de Asesores (Husen, 1986)

Formas de concebir las estrategias de solución/mejoramiento/cambio

El Cuadro 2 pretende organizar las formas de concebir la solución, el mejoramiento y el cambio en la relación entre los tres campos: investigación educativa (cuadrantes 1 al 3); documentación y difusión (cuadrantes 4 al 6); y toma de decisiones en políticas educativas (cuadrantes 7 al 9).

En términos del campo de la investigación educativa, los estudios evaluati-

vos sugieren un cambio de discurso que busca una mayor orientación a políticas (cuadrante 1); investigar sobre problemas más coyunturales y escribir los resultados en un lenguaje accesible (cuadrante 2); y crear unidades de políticas educativas al interior de las universidades (cuadrante 3).

En términos del campo de documentación y difusión, los estudios sugieren desarrollar nuevos enfoques para entender los resultados de investigación que van más allá de la mera acumulación de información (cuadrante 4), y crear otros productos sobre la base de innovaciones en el procesamiento de información (estados de arte, resúmenes monotemáticos sobre diversos temas como reforma educativa, escuelas eficaces, etc.) (cuadrante 5). No ha habido muchas propuestas respecto a un cambio en la institucionalidad del campo de documentación y difusión (cuadrante 6).

En el campo de la toma de decisiones en políticas educativas, los estudios sugieren que su discurso sea menos instrumental y más atento a la acumulación de estudios relevantes sobre determinados problemas (cuadrante 7); que los tomadores de decisiones sean más receptivos a los resultados de investigación, generando instancias de conversación (cuadrante 8); y que los Ministerios establezcan más comisiones ad hoc sobre problemas coyunturales y/o departamentos de estudio más permanentes (cuadrante 9).

Cuadro 2
Tipología de las formas de concebir las estrategias de mejoramiento en los estudios revisados

Aspectos estructurales	Discurso	Práctica	Estructura Institucional
Campo de actividad			
Investigación educativa	1. <u>Orientado a la formulación de políticas</u> : estudio de caso, estado de la práctica (Husen 1986; Postlethwaite, 1992)	2. Investigar sobre problemas coyunturales y escribir resultados en un lenguaje accesible a personas menos expertas en investigación educativa (Briones, 1990; Postlethwaite, 1992; Weiss 1979; Weiss 1991)	3. <u>Unidades de políticas educativas</u> al interior de las universidades y centros de investigación que valorizan la investigación aplicada (Husen, 1986)
Documentación y difusión	4. <u>Orientado a la formulación de políticas</u> : resúmenes de resultados de investigaciones con una orientación a políticas, i.e. estado del arte (esta sugerencia es universal)	5. Comunicación de resultados a los investigadores y a los tomadores de decisiones (esta sugerencia es universal)	6. *
Toma de decisiones en políticas educativas	7. Orientado al procesamiento de resultados de investigación (Weiss 1979; Weiss, 1991)	8. Recepción de conocimiento nuevo: desarrollo de las prácticas de recepción (Levin, 1982; Weiss 1979; Weiss 1991)	9. Comisiones ad hoc o departamentos de estudio permanente (Husen, 1986)

Evaluación global

En una evaluación global siempre corremos el riesgo de sobresimplificar las complejidades de un problema. Nuestra intención es aportar con la creación de un modelo que facilite la discusión crítica sobre las estrategias más adecuadas para abordar el problema. Evaluaremos en forma global las propuestas y silencios de los estudios en términos de sus aportes a la conceptualización tanto del problema como de las soluciones en el tema de la relación entre los resultados de la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas.

Soluciones parciales a un problema entre campos

Un cambio al interior de un campo (de su discurso, su práctica o sus estructuras institucionales) no garantiza que la relación entre ese campo y otros sea afectada positivamente. En general, las estrategias propuestas para solucionar el problema de la relación “entre” campos se plantean “desde el interior” de uno de los cuadrantes. La eficacia de este tipo de estrategia, sugerida por los estudios evaluativos, tiene serias limitaciones. Tomaremos dos ejemplos.

i. Frente al problema, algunos estudios evaluativos concluyen que éste es de carácter “discursivo”, y que la estrategia de mejoramiento de la relación gira en torno a cambios discursivos en el campo de la investigación educativa (desde el cuadrante 1 del Cuadro 2). La estrategia es una apelación a los investigadores para que inicien un cambio en el discurso de la investigación educativa, sin precisar los mecanismos a través de los cuales ese cambio se podría lograr. En este caso, la estrategia se plantea no solamente al margen de las prácticas profesionales (cuadrante 2 del Cuadro 1) y las estructuras institucionales en las cuales se desarrolla la investigación educativa (cuadrante 3 del Cuadro 1), sino también al margen de los campos de la documentación/difusión y de la toma de decisiones en políticas educativas. Por lo tanto, consideramos que una estrategia unilateral planteada desde el interior del campo de la investigación educativa tiene pocas posibilidades de lograr un mejoramiento de la toma de decisiones.

ii. Algunos estudios plantean el problema en términos de las prácticas de los investigadores o de los tomadores de decisiones. Sugerir que los investigadores universitarios modifiquen sus prácticas para incluir la investigación aplicada, o una investigación más pertinente con la toma de decisiones (cuadrante 3 del Cuadro 2) es una propuesta al margen de las estructuras institucionales de la universidad que definen la carrera académica (cuadrante 3 del Cuadro 1). En la academia, la investigación aplicada es considerada inferior a la investigación más “pura”. Por lo tanto, en muchas universidades la dedicación a la investigación aplicada puede trabar la carrera universitaria. Como consecuencia, estas estrategias por sí solas difícilmente podrían producir resultados. **Atemporalidad de las estrategias propuestas**

En general, los cambios propuestos por la gran mayoría de los estudios, en términos de las prácticas profesionales, y de los discursos en los cuales se inscribe el pensamiento de esos profesionales, son de largo plazo. Existe un grado de desconocimiento de los plazos necesarios para lograr los cambios esperados.

Subestimar la importancia de la coincidencia política

Es importante señalar que, para que una o más de las estrategias de cambio propuestas sean realistas, tendría que haber una coincidencia amplia entre ellas. Dadas las complejidades de las prácticas y discursos, y de las estructuras institucionales en las cuales estos se encuentran, tendría que concertarse una voluntad política amplia para lograr el cambio.

Imprecisión en la localización de agentes de cambio

Dada la cercanía de estos estudios evaluativos a la toma de decisiones en los bancos internacionales y en las agencias de desarrollo, es crucial que sean aún más dirigidos a la toma de decisiones.

La idea de la primera parte del trabajo ha sido abrir una discusión en torno al conjunto de estudios evaluativos de los problemas que dificultan las relaciones entre la investigación educativa, la documentación y difusión y la toma de decisiones en políticas educativas. Frente a estas dificultades, y conscientes de la parcialidad de las estrategias de cambio, quisiéramos abrir una discusión sobre otros mecanismos para cerrar la brecha entre la investigación educativa y la toma de decisiones.

En la segunda parte buscamos inaugurar un nuevo enfoque del problema, que a su vez abre otras vías de solución. Sobre la base de una discusión de la relación problemática entre el conocimiento y la acción, presentaremos un nuevo actor en el escenario que podría ser el nexo que hace fluir un intercambio entre los campos de la investigación educativa, la documentación y difusión, y la toma de decisiones en políticas educativas. Nuestra hipótesis es que, al insertar un análisis de políticas que atraviese los tres campos mencionados anteriormente, se producirá el intercambio necesario para cerrar la brecha.

Análisis de políticas: brokers del conocimiento

La intermediación entre el conocimiento y la acción: la necesidad de un nuevo agente

Del análisis anterior se concluye que el problema de la interconexión entre el conocimiento y la toma de decisiones ha sido sometido a una cierta reducción.

Por lo tanto, se hace necesario acercarse al problema desde otra perspectiva, que supone traer a escena un nuevo agente, con una identidad profesional desinstitucionalizada, y con capacidad de responder al conjunto de demandas emergentes de políticos y otros actores involucrados en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Este es, además, el cambio estructural más promisorio en términos de costo-efectividad, debido a que los cambios en las prácticas, discursos y estructuras institucionales tienden a ser más costosos y de largo plazo.

El análisis de políticas y el analista de políticas² surgen, por lo tanto, como una estrategia para superar la insuficiente interacción entre conocimiento y toma de decisiones, reconociendo que las limitaciones estructurales definitivamente dificultan la vinculación entre investigadores y tomadores de decisiones.

El broker de información en educación no se circunscribe a una institución determinada, pero está estrechamente vinculado a los desarrollos del campo de la educación y, en caso de ubicarse dentro de los ministerios de educación, tiene la capacidad de sintonizar internamente las prioridades políticas, y externamente las fuentes de información capaces de ligar esas prioridades con la investigación.

La participación en redes personales, en seminarios y encuentros, y una revisión sistemática de la literatura, le permiten mantener y mejorar su acceso a la información (Wild, 1995). Su capacidad de desarrollar conversaciones entre este conocimiento y la toma de decisiones es lo que le otorga su característica especial. La flexibilidad que requiere para el desarrollo de sus actividades define el carácter adquirido y no adscrito de su identidad. Su objetivo fundamental es el mejoramiento de la calidad y equidad en educación, más allá de la formulación de políticas, lo que define elevados grados de autonomía en su función, obligándolo a mantener relaciones con todos los actores involucrados en un problema, y no solamente con los tomadores de decisiones.

Así, el análisis de políticas parece ser el eslabón necesario para incrementar el uso de la investigación en la toma de decisiones, ya que puede apoyar el propósito de entregar información para el diseño de una política específica, a la vez que puede ser organizado para traducir resultados de investigación en estructuras y esquemas que ayuden al proceso de toma de decisiones (Reimers et al., 1995).

A su vez, el desarrollo del análisis de políticas requiere de profesionales con habilidades específicas para aplicar el método de la investigación en ciencias sociales a la investigación de problemas desde la perspectiva del tomador de decisiones, con el objetivo específico de generar conocimiento que pueda iluminar la elección de políticas en un contexto de restricciones específicas (Reimers et al., 1995).

Las características y el nivel de *expertise* requeridos por este nuevo profesional hacen que el broker de información pueda ser considerado un “analista simbólico”, de acuerdo a la clasificación de categorías ocupacionales hechas por Ro-

bert Reich (1992). De acuerdo a Reich las grandes transformaciones que experimentan las sociedades como resultado de la globalización de los mercados y la revolución tecnológica hace que se perfilen tres grandes categorías ocupacionales: servicios rutinarios de producción, servicios personales y servicios analítico-simbólicos.

El analista simbólico comprende el conjunto de actividades que tienen que ver con la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de conocimientos. Estos servicios están sujetos a una rápida globalización de sus mercados.

Entre las características de este profesional están: (i) identifican, solucionan o arbitran problemas mediante la manipulación de símbolos, para lo cual emplean instrumentos analíticos aguzados por la experiencia; (ii) sus ingresos están ligados a la calidad, originalidad, oportunidad e inteligencia de sus servicios; (iii) la trayectoria de sus carreras profesionales depende de su capacidad de trabajo, prestigio acumulado, participación en redes o inclusión en equipos.

De acuerdo a Brunner (1994), las implicancias de esto para los investigadores sociales son directas. “El viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Se espera y el mercado demanda, a personas en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas. Todo este proceso supone el empleo de conocimientos, pero no valoriza directamente al conocimiento como un bien simbólico, sino el servicio que lo manipula y opera los efectos prácticos buscados”.

El broker de información parece, por lo tanto, encuadrarse en las características asignadas al analista simbólico, tanto por el contenido de su función como por el alcance de sus actividades en un mundo cada vez más globalizado. En el caso específico de la educación, el analista simbólico no se dedica ni al almacenamiento de información en educación, ni a su diseminación, ni a su comunicación, sino a desarrollar una conversación entre el mundo de la toma de decisiones y el mundo del conocimiento.

La intermediación entre el conocimiento y la acción desde una perspectiva comunicacional

Ha quedado clara la necesidad de una intermediación entre el conocimiento que se produce y acumula sobre educación y las decisiones cada vez más complejas que deben tomar los responsables de la acción educativa en sus diversos niveles, dada su cobertura, diversidad y el rol que ésta va asumiendo en la vida de

los individuos y la sociedad. Antes bastaba con la experiencia; luego, con la formación inicial; finalmente, con las especializaciones. Hoy nada de esto basta.

El conocimiento y la tecnología se desarrollan cada vez más rápido. En los niveles de diseño y decisión de políticas, y sobre todo de la administración, no hay tiempo para la lectura o la asistencia a conferencias. Y no sólo en los niveles más altos: a medida que los sistemas se descentralizan, también en los niveles intermedios y bajos del sistema. El que está dedicado a tomar decisiones en un determinado campo ya no puede estar completamente al día respecto de la producción académica en él. Para mantenerse actualizado en un mundo cambiante y exigente, se necesitan otras vías de acceso a la documentación, otras actividades de intermediación de conocimientos, y otros procesos de análisis. Se necesita un nuevo tipo de profesional: el broker de información, el intermediador de conocimientos.

El lenguaje nace de los quiebres, de los problemas que nos afectan. La historia cambia continuamente y los desafíos de hoy no son nunca iguales a los de ayer.

Hay que inventar soluciones. Por esta razón nunca “aplicamos” una solución. Siempre inventamos una nueva. Para inventarla, la mayoría de las veces no basta con las interpretaciones que habitan nuestro lenguaje. Muchas veces recurrimos a otros que puedan gatillar en nosotros interpretaciones capaces de solucionar el problema, salir del quiebre. Esos “otros”, para nosotros, son los “intermediadores del conocimiento”. Mientras más complejos los quiebres y más grande la acumulación de interpretaciones relacionada con ellos, más necesarios son los intermediadores. Y ésta es la situación en que se encuentran los países y las instituciones educativas hoy.

Sin embargo, más allá de la explosión del conocimiento y la tecnología, hay otra realidad que obliga a pensar en la intermediación entre el saber y el hacer. Se trata del fenómeno de la comunicación, del lenguaje y de la acción humana. El saber, el hacer y la intermediación entre ellos son fenómenos comunicacionales; tienen lugar en el lenguaje. Incluso el hacer, y cada vez más, aunque pueda parecer extraño a primera vista. Una indagación en la naturaleza del lenguaje nos permitirá precisar la función de la intermediación, y sobre todo las competencias lingüísticas que debe adquirir el intermediador para que sus conversaciones resulten efectivas.

Hemos tomado esta manera de hablar y trabajar el lenguaje de las investigaciones y la práctica profesional de Fernando Flores (1986, 1995). La interpretación es nuestra.

Basados en estos trabajos afirmamos que tanto el conocimiento como la acción son hechos lingüísticos. Es en el lenguaje donde los podemos analizar, discutir y trabajar. En el lenguaje y la comunicación humanas se expresa y desenvuelve el misterio que somos. Pensamos con palabras y actuamos con palabras. Nuestra percepción de la realidad se constituye en el lenguaje; en él habita y a través de él la transformamos. Hemos sido hechos por el lenguaje en que hemos cre-

cido. Vivimos y trabajamos en el lenguaje del mundo que nos rodea. Nuestra historia y nuestra sociedad se constituyen en el lenguaje y se transforman a través de él. El lenguaje, por lo tanto, es central cuando se quiere entender la relación entre el conocimiento y el cambio.

Hay formas lingüísticas específicas con las cuales se hacen los cambios. Unas son las declaraciones. Por ejemplo, cuando un ministro debidamente autorizado, y cumplidas las condiciones que señalan las costumbres o la ley, declara a una pareja casada, no se necesita de otra acción para que cambien de estado, con todo lo que eso significa. Otras son las peticiones (u órdenes) y ofertas (o promesas); las interrogaciones e informaciones necesarias para hacer o responder esas peticiones y ofertas.

Las peticiones se pueden aceptar o rechazar, o bien se puede hacer una contraoferta. La conversación se cierra cuando el que hizo la petición considera cumplidas las condiciones de satisfacción que puso al hacerla. Las ofertas sólo se aceptan o se rechazan. Allí se cierra la conversación. Las ofertas llevan implícita la condición de que la oferta se concretará si el interlocutor acepta cumplir con ella.

En muchos casos bastará sólo con palabras para que sucedan las cosas. Tal es el caso de las transacciones comerciales. Allí todo se hace con palabras. Pero en otros casos además de las palabras habrá una necesidad de movimientos físicos. Algunos de menor envergadura, como mover unos libros; otros de envergadura mayor, como ordenar construir un determinado número de escuelas. Pero lo que cuenta desde el punto de vista de la acción es la efectividad de la conversación que inició la acción, la del conjunto de conversaciones que se siguieron para realizarla, y la que la cerró.

En muchas de esas conversaciones se utilizarán sistemas y máquinas que parecerían reemplazar a la comunicación humana. Pero esto es sólo en apariencia. Las máquinas y sistemas han sido programados por conversaciones.

De allí que toda empresa pueda ser definida por las conversaciones que la constituyen; y su productividad, por la efectividad de las conversaciones en que se realizan sus operaciones (Flores, 1995).

La empresa educativa es una red de conversaciones: el enseñar y aprender; el diseñar, decidir y administrar políticas educativas; el utilizar resultados de la investigación en las decisiones que en ellas se toman, las decisiones mismas y toda la acción que de ellas pueda seguirse, todo se hace con palabras. Son un conjunto de conversaciones. El acto de educar y la empresa en que éste tiene lugar son fundamentalmente un fenómeno lingüístico. Como todo lo humano, existen y operan en el lenguaje. Sus resultados, más allá de las licitaciones que impone nuestra biología, dependen de la efectividad de las conversaciones entre los actores que de algún modo tienen que ver con ellas. De allí la necesidad de analizar las conversaciones en que se dan las intermediaciones que nos interesan.

Hablamos de conversaciones más que de comunicación por diversas razones.

Primero, porque el fenómeno lingüístico, aunque no agota toda la riqueza de la comunicación humana, lo revela como ningún otro. En él nos hacemos presentes para otros y para nosotros mismos. A través de él se comunican no sólo los pensamientos, sino las sensaciones y las emociones. En él creamos y en él tomamos nuestras decisiones.

Segundo, porque no podemos expresarnos sin tener a otro presente, aunque sea implícitamente. Cuando hablamos o escribimos siempre estamos pensando en uno o más interlocutores. Lo hacemos “para alguien”. No tendría sentido hablar si no existiera un “otro”. Nuestro discurso se adecua al interlocutor y decimos las cosas de manera que él las entienda o se convenza. A otro le diríamos las cosas de otra manera. Aun cuando pensamos, no hacemos sino conversar con nosotros mismos. Es difícil concebir el pensamiento fuera del lenguaje. El pensamiento habita en el lenguaje y el lenguaje se da siempre en una conversación.

Tercero, porque las conversaciones son observables y podemos intervenir en ellas, y a través de ellas en nuestras acciones. Así, por ejemplo, el análisis que estamos haciendo de nuestras conversaciones nos permitirá definir con mayor exactitud la función de un mediador o broker de información para la toma de decisiones y ofrecer sugerencias para que pueda realizar su función más efectivamente.

Afirmamos que nuestras conversaciones son siempre interpretaciones. Porque hablamos “desde nosotros” y “para otros”, ellas tienen un elemento necesariamente “subjetivo”. Están siempre basadas en nuestra percepción de la realidad en que vivimos y en nuestra percepción de las interpretaciones que tienen otros de esa misma realidad. Dado que vivimos en continuo cambio, nuestras conversaciones quedan fechadas por el paso del tiempo y situadas por el cambio de contexto social.

Porque al hablar lo hacemos desde nuestras interpretaciones y al escuchar otra persona no hace más que crear su propia interpretación, no aceptamos el modelo emisor-mensaje-receptor, que se utiliza normalmente para hablar de la comunicación. Es una interpretación reduccionista del fenómeno. Confunde las señales que vehiculizan las conversaciones con la sustancia de las mismas, el lenguaje de la electrónica con el de la comunicación humana. Al hablar de las interpretaciones como “mensajes” y de la comunicación como “transmisión de información”, las reduce a una “cosa” que se transmite, recibe y guarda, mientras que se trata de interpretaciones que existen sólo en los interlocutores de una conversación. Preferimos hablar de comunicación aun en el caso de la información estadística. Por cuantitativas que éstas sean, no dejan de constituir interpretaciones abiertas a diversas lecturas por parte de quien las estudia. Las señales lingüísticas que emite un interlocutor, del tipo que sean, no hacen sino gatillar en el que las recibe su propia interpretación de su “contenido”. Por lo tanto, habrá tantas inter-

pretaciones como personas que escuchen esas señales. Comunicar no es transmitir contenidos sino gatillar interpretaciones, a través de las señales que conforman los diversos lenguajes. El conocimiento, las interpretaciones que lo constituyen, no se transmite. Se crea cada vez. Las acciones tampoco se repiten, se crean cada vez. Las conversaciones gatillan la creación en ambos casos.

El problema más grande para crear es la ceguera para interpretar los quiebres y para crear interpretaciones capaces de solucionarlos. No “vemos” lo que “tenemos a la mano”, aquello a lo que estamos acostumbrados. Como un vidrio, nos resulta transparente. Necesitamos escuchar muchas conversaciones, muchas interpretaciones diferentes, y cambiar de mundos para crear mundos. Escuchar mundos distintos es lo que nos permite cambiar el mundo. Con nuestras conversaciones cambiamos mundos para nosotros, y para los demás mundos de posibilidades y mundos de acción. Ideas y cosas.

Si nuestras conversaciones se quedan en el nivel de cómo las cosas son o pueden ser, son conversaciones sobre posibilidades; si la preocupación es hacer algo con ese conocimiento, pasan a ser conversaciones para la acción.

Las conversaciones académicas son típicamente conversaciones sobre posibilidades. Las conversaciones para la acción son propias de quienes tienen responsabilidades sobre lo que hay que hacer. Las formas lingüísticas propias de las primeras son las preguntas y respuestas a través de las que aprendemos, nos informamos, analizamos y creamos conocimientos sobre las cosas, actuales o posibles. Las segundas son las declaraciones, peticiones y ofertas o promesas -además de las preguntas y respuestas- de las que hablamos más arriba.

Sin embargo, por bien que utilicemos el lenguaje, se frustra la comunicación si le falta autenticidad y compromiso, si el hablante no se hace responsable de lo que dice. Si se frustra la comunicación, se frustra también la acción a la que las palabras se ordenan. Como vimos antes, cuando hacemos una declaración con la debida autoridad las cosas suceden. Lo mismo cuando hacemos una petición y ésta es aceptada; o bien cuando nos hacen una contraoferta, que nosotros a su vez aceptamos; o cuando hacemos una oferta y ésta es aceptada. Pero muchas veces, a pesar de lo que dicen las palabras, de que la conversación se ha manejado correctamente, no sucede nada. Ahora bien, si las cosas que queremos que pasen no pasan, es porque las palabras de la conversación resultaron huecas, no se siguieron los hechos a las ofertas realizadas, o bien no se cumplió con la promesa implícita en la aceptación de una oferta o de una petición. En estos casos, tan frecuentes que llegan a resultarnos normales, la comunicación pierde toda efectividad. El lenguaje resulta un bla bla bla. Le falta un componente fundamental para que resulte efectivo: el jugarse por lo que se dice. La falta de autenticidad y compromiso desnaturaliza el lenguaje. Nos impide hacernos cargo de la historia.

La confianza entre los interlocutores es otro fenómeno cuya presencia es

esencial para que el lenguaje resulte efectivo. Sin confianza las conversaciones no progresan. No creemos en lo que se dice. La confianza se da o no se da, como la autenticidad o el compromiso. En ella se basa la comunicación humana. Es otro misterio de la relación entre las personas y en la generación del conocimiento y la acción humanas. Se basa en nuestra interpretación de cuán responsable se hace nuestro interlocutor de sus conversaciones, de la seriedad y transparencia de sus propósitos.

La capacidad de hacerse cargo de la historia que somos y de la que hacemos con los demás es otra característica fundamental del ser humano. Hacerse cargo significa tomar el timón y darle dirección a la deriva que nos caracteriza. Esto lo hacemos a través del lenguaje. Es nuestra manera propia de sobrevivir. Nos acercamos a otros y pedimos ayuda para superar los quiebres que nos afectan en esa deriva. Hay en nosotros una urgencia por darle dirección y sentido. Así construimos nuestra historia y la de la sociedad. Nos cambiamos a nosotros mismos, cambiamos a otros y cambiamos el rumbo de las cosas. Negarse a hacerse cargo de la propia historia significa negarse a sobrevivir, negarse a sí mismo.

Decimos “la historia que somos” porque ella nos identifica tanto o más que nuestra biología. Y esta historia es la historia de las conversaciones que hemos tenido a lo largo de la vida. En ellas nos hemos formado y educado. La historia que somos habita en nuestro lenguaje y en las tradiciones en que nos movemos. Desde ella creamos con nuestras conversaciones.

La función de los intermediadores

Desde la interpretación de la comunicación y la acción que acabamos de esbozar, el “intermediador” es el sujeto que ha desarrollado una capacidad particular de transformar conversaciones acerca de posibilidades sobre un tema específico en conversaciones para la acción en ese mismo tema.

Las competencias básicas de un intermediador en orden de importancia son las que siguen:

a. su competencia en el tema de la comunicación, la conversación y el lenguaje en los términos que hemos aclarado en la primera parte de esta sección. Debe comprender los diversos tipos de conversación entre las cuales hace de mediador. Estar consciente de que se mueve en un mundo de interpretaciones donde lo más importante es saber escuchar para captar las interpretaciones en que se mueve su interlocutor, sea éste el investigador o el que debe tomar las decisiones; de cuyos quiebres debe hacerse cargo si quiere responder a sus problemas tal y cual él los interpreta, porque será desde esas interpretaciones suyas, de historia y de la historia en que está inmerso que escuchará las soluciones que le ofrece el broker. Es al interior de las interpretaciones del decisor que las interpretaciones del inter-

mediario gatillarán una nueva interpretación en términos del quiebre que lo afecta. El intermediario sabe que será desde esas nuevas interpretaciones que el decisor hará declaraciones, expresará peticiones, dará órdenes o hará promesas, que a su vez gatillarán las conversaciones que colacionarán el problema en cuestión. Si el intermediario está consciente de los diversos factores que hacen eficiente una conversación sabrá conversar mejor y enseñará a otros a conversar para que toda la red de conversaciones cumpla con las condiciones de satisfacción que se puso el que la inició. Así se cerrará la conversación, y con ella la acción.

b. Dado que los problemas de la educación están estrechamente entrelazados con los problemas económicos, sociales, culturales, históricos, científicos, y que sus soluciones vienen de las ciencias humanas, de la economía, de la administración, del mundo de las comunicaciones y de la política, el buen intermediario estará en todas esas conversaciones. Ellas le gatillarán nuevas interpretaciones de los quiebres que viven los decisores, sean políticos de la educación, administradores, maestros, padres de familia o los propios alumnos. Con ellas les podrá abrir los ojos a nuevas interpretaciones y se podrán gatillar nuevas interpretaciones para solucionarlos. Por la rutina en que vivimos, hay pocos profesionales más ciegos que los educadores para ver los problemas de la educación. Vivimos encerrados en nuestro propio mundo. Pero nadie tampoco logrará darles interpretaciones capaces de solucionarlos efectivamente si no se hace cargo de las interpretaciones de los educadores.

c. La tercera capacidad es precisamente saber hacerse cargo de los problemas de los educadores y ganárselos. Si no les llegan a doler los problemas que los afectan, mal podrá disparar en ellos interpretaciones capaces de gatillar soluciones nuevas. El responsable de la educación, en cualquier función en la que se encuentre, está marcado por su historia, la historia de sus instituciones, la compleja red de conversaciones en que se constituye su vida de trabajo. No tiene tiempo para conversaciones sobre posibilidades con textos o expertos ni cree que éstas le ofrecen mayores oportunidades de cambiar su mundo. Sus problemas normalmente son el financiamiento, la administración, el lograr que las clases se hagan y que los niños aprendan algo. No el cambiar sus ideas o sus prácticas. El hacerse cargo de los problemas de los educadores le permitirá al broker crear interpretaciones que respondan a los problemas a partir de cómo ellos los interpretan, y no según él mismo los interpretó a partir de sus conversaciones con los investigadores. Participará de las emociones que suscitan en ellos sus quiebres y podrá así simpatizar con ellos y disponerlos para que lo escuchen mejor. Las emociones, como el compromiso, son elementos clave del lenguaje, y son los que suscitan la confianza a la cual hicimos referencia anteriormente. Las conversaciones de un intermediario que no suscitan confianza en la gente del conocimiento o entre la gente de la acción no conducen a ninguna parte. Son condición esencial de su efectividad. El intermediario debe ganarse la confianza a través del compromiso y la efectividad de sus conversaciones para suscitar interpretaciones efectivas

en sus oyentes.

d. El broker, más que un lector de documentos originales, es experto en acceder a los análisis de información ya procesada sobre posibilidades en el tema en el cual tiene que entablar conversaciones para la acción. Su lectura constante serán las revisiones bibliográficas, los estados del arte y estados de la práctica, los trabajos de seminarios o conferencias sobre un tema determinado, las introducciones y conclusiones de los trabajos de investigación.

Y no sólo los de su propio país, su propia cultura o idioma, sino de otros. La necesidad de productividad de los sistemas educativos con vistas al desarrollo económico exige estar al día en las interpretaciones que van surgiendo por todas partes y los resultados que éstas logran cuando se las pone en práctica. Sin estas conversaciones su lenguaje tampoco resultará efectivo hoy.

Las conversaciones sobre posibilidades las tiene el broker con los investigadores y expertos a través de sus escritos, o bien directamente. De allí que el broker debe estar en condiciones de acceder rápidamente a esos escritos o personalmente. Para un buen broker su capital máspreciado es su red de ayuda; la gente que sabe que gatillan en él las interpretaciones que a su vez disparan en su cliente conversaciones que logran superar los quiebres que motivaron su contrato.

Los acervos bibliográficos contenidos tanto en los centros de documentación o en centros virtuales, son el medio a través del cual el intermediador puede acceder a los investigadores que constituyen su red de ayuda.

La existencia y el ejercicio de la función de broker no sólo ayudarán a solucionar los quiebres de los educadores, sino que también deberían gatillar nuevas interpretaciones en los investigadores al escuchar la forma en que los educadores perciben sus propios problemas. Esta vez serán las conversaciones para la acción las que gatillen conversaciones sobre posibilidades.

Avances en la interconexión entre el conocimiento y la acción: la experiencia de CIDE/REDUC

Con el propósito de avanzar en el desarrollo de la intermediación entre el conocimiento y la acción en educación, CIDE/REDUC ha diseñado e implementado tanto cursos de entrenamiento en el análisis y la aplicación de políticas, como instrumentos específicos destinados a facilitar el desarrollo de estas habilidades. Entre los primeros están los cursos de analistas de políticas y los talleres para el mejoramiento de políticas. Entre los instrumentos están los juegos de simulación para el entrenamiento en el diseño y aplicación de políticas.

Curso de analista de políticas

Hace unos cuatro años atrás, en lo que respecta a América Latina el diagnóstico era claro: existían muy pocos especialistas en la región que desarrollaban el trabajo de analistas de política. De esta manera, la falta de especialistas limitaba la posibilidad de generar decisiones políticas pertinentes y de disponer de la capacidad técnica local para llevar a cabo reformas significativas. Esta carencia de capacidad técnica local era acentuada por el significativo rol del broker de la información o analista de políticas públicas llevado a cabo por organizaciones internacionales. El Banco Mundial, por ejemplo, ha desarrollado una extensa agenda de investigación que ha influido profundamente en varias reformas educativas en América Latina. Es señalable en este caso el papel del Banco Mundial como un catalizador o broker entre la investigación educativa en determinadas áreas (asignación de recursos en función de tasas de retorno, recuperación de costos, descentralización, etc.), y la implementación de políticas.

Por otro lado, se estimaba que la adquisición de la perspectiva y habilidad requerida por el broker/analista hacía necesaria una educación especializada en esta área, que iba más allá de los programas de entrenamiento tradicionales basados en ciencias sociales (Schiefelbein, 1996).

Con este diagnóstico, CIDE/REDUC, dentro del marco del “Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo en América Latina” financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, se abocó a la tarea de diseñar un curso de analista de políticas que pudiese ser implementado a nivel latinoamericano. Para ello se usaron los resultados de varias experiencias relacionadas con las actividades de los “intermediarios del conocimiento”. Por una parte se utilizó la experiencia acumulada por REDUC en 15 años de preparar resúmenes analíticos y estados del arte sobre numerosos temas. Por otra se aprovechó el esfuerzo de Basic Research and Implementation in Developing Education Systems (BRIDGES) en la Universidad de Harvard para usar información sistemática en el diseño de políticas (Schiefelbein, 1996).

El perfil del broker/analista de política fue definido sobre la base de un conjunto de capacidades. Así, este profesional debía tener la capacidad para:

a. Analizar las tendencias y problemas de los sistemas educativos nacionales, particularmente los del primer nivel de enseñanza, discerniendo entre los problemas coyunturales y estructurales, y proponer políticas, programas y proyectos destinados a enfrentar dichos problemas.

b. Comunicar de modo efectivo los análisis en documentos de políticas destinados a diversos públicos: tomadores de decisiones, dirigentes de los docentes, artículos de prensa, organizaciones de padres y de alumnos, partidos políticos, parlamentarios, otros líderes de opinión.

c. Manejar estrategias de asesoría y consulta de forma que sea reconocido como una fuente experta legítima y confiable en temas de política educativa.

Para formar esas competencias se examinó la teoría disponible sobre este tema y se tomó en cuenta la situación inicial de los posibles participantes, detectándose tres grandes áreas de destrezas a desarrollar:

a. Área de análisis y síntesis de información: sus objetivos buscaban proporcionar habilidades en el manejo eficiente de información educativa; desarrollar capacidades para sintetizar e integrar conocimiento; desarrollar capacidades en la producción de documentos de políticas.

b. Área de políticas: su propósito era revisar las tendencias históricas de evolución de los sistemas de educación latinoamericana, llevar a cabo diagnósticos del estado actual y analizar las opciones para afrontar los problemas prioritarios. Se ponía especial énfasis en revisar casos exitosos de programas y proyectos nacionales.

c. Área técnica: proporcionaba herramientas técnicas para fundamentar decisiones y propuestas de políticas. Las técnicas incluían tanto procesos de iluminación consensual como análisis cuantitativo y formal.

CIDE/REDUC pudo diseñar adecuadamente el curso de analista de políticas debido a que contaba con una larga experiencia en el tema y con vinculaciones con centros que tenían similares intereses. Esto le permitió tanto organizar un equipo de capacitación de alta calidad, como realizar una activa promoción y tener la legitimidad que atrajera a potenciales candidatos.

La experiencia concreta de los cursos de analista de políticas se llevó a cabo en 1994 en México y en 1995 en Argentina, con un total de 76 participantes de 19 países latinoamericanos.

La evaluación posterior demuestra que estos cursos tuvieron un impacto importante tanto en la formación profesional como en el conjunto de actividades realizadas por los participantes de los cursos. Prácticamente todos los participantes desarrollaron, con posterioridad al curso, actividades de analista de política, y más de la mitad de ellos obtuvieron un trabajo específico en esta área.

En el caso de quienes han desarrollado el trabajo de analistas de política, se debe destacar que el impacto positivo de su participación se puede comparar satisfactoriamente con el costo incurrido en su preparación. Esto sugiere que una intervención a nivel del agente, en la relación entre conocimiento y políticas, es una inversión eficiente en términos de costo-efectividad.

Finalmente, es necesario destacar que la experiencia adquirida en el diseño del currículo, los materiales docentes elaborados, las modalidades de selección de los participantes y las reflexiones de los participantes sobre la mejor manera de formar analistas de política educativa, a partir de la experiencia previa de cada uno, cons-

tituyen un valioso conocimiento acumulado que ya ha contribuido al diseño de políticas sociales y gestión social, que ofrece el Banco Interamericano de Desarrollo en Washington, D.C., y permitirá continuar mejorando la formación de futuros especialistas en esta nueva área de actividad en el sector educación (Schiefelbein, 1996).

Taller para el mejoramiento de políticas en el área del desarrollo infantil

En el afán de encontrar nuevas estrategias para acercar el conocimiento a la toma de decisiones, CIDE/REDUC, además del curso de analistas de políticas en educación, diseñó otra instancia de formación que busca resolver la escasa utilización de la información en la toma de decisiones al nivel de políticas y programas sociales. Se trata de un taller³ con objetivos complementarios a los que persigue el curso de analistas. El taller no forma intermediadores entre el conocimiento y la toma de decisiones, sino que prepara directamente a tomadores de decisiones en la utilización del conocimiento.

En las próximas páginas nos referiremos a algunos elementos conceptuales que permitan entender el enfoque metodológico del taller, y daremos cuenta de su desarrollo y contenido.

Enfoque conceptual del taller

A diferencia del curso de analistas, que busca preparar a un intermediador entre el conocimiento y la toma de decisiones, con lo cual hace una separación entre productores y usuarios de conocimiento, el taller que aquí se presenta asume que el conocimiento es siempre personal, en el sentido de que tenemos explicaciones y entendimientos propios sobre algún estado de cosas, y será este conocimiento el que guíe nuestras acciones.

Dicho de otro modo, el entendimiento surge de una experiencia personal, que puede ser directa (de lo que he observado personalmente) o indirecta (de lo que he leído o escuchado acerca de lo que otros han observado). Lo que sabemos es el resultado de la acción de nuestra mente sobre los datos que hemos recibido. En este sentido nuestro conocimiento siempre será subjetivo. Cada persona es productora de su propio conocimiento.

Esta manera de entender la producción de conocimiento, según McGinn y Reimers (Reimers, McGinn y Wild, 1995: p. 18), redefine el problema de la aplicación del conocimiento en la toma de decisiones. El tema ya no sólo es cómo transmitimos o transferimos conocimiento desde un productor experto o investigador a un tomador de decisiones (que sería la labor de un broker de información), sino además cómo lograr que el conocimiento que el tomador de decisiones produce sea el más adecuado para dar mejor respuesta a los problemas que están ba-

jo su responsabilidad y tiene que resolver. Las decisiones informadas resultarán cuando los tomadores de decisiones incorporen la información que les entrega el experto y la experiencia validada por otros en su propio conocimiento.

Para elaborar una estrategia que facilite la incorporación de información relevante en la producción de conocimiento del tomador de decisiones, es necesario tomar en cuenta que la información no es el único elemento con el cual la mente de un tomador de decisiones elabora conclusiones acerca de las acciones a seguir. También están influyendo otros elementos como su perfil psicológico, sus cánones culturales, sus inclinaciones políticas, etc.

Respecto a una gran cantidad de temas, aunque racionalmente parezca adecuado estar a favor de la aprobación de una política, las personas responsables de tomar las decisiones probablemente no lo harán si éstas van en contra de sus valores, ideología, cultura, etc. Hay una suerte de compromiso personal con el conocimiento que hacemos propio, en virtud del cual se cree que la decisión tomada es la más adecuada o la mejor posible. Siempre hay un sesgo a la hora de hablar de la verdad de las cosas.

La evidencia que entregue el informe de una investigación formará parte del entendimiento del tomador de decisiones cuando logre armonizar con todos los elementos que determinan su manera de entender las cosas. Es en este momento cuando el conocimiento producido por el experto cobrará sentido para el tomador de decisiones y lo podrá convertir en conocimiento útil para guiar sus acciones. De otra manera, probablemente no lo pueda o no lo quiera aplicar.

También hay que señalar que el entendimiento acerca de un estado de cosas muchas veces es influenciado por las opiniones que se emiten al interior de redes conversacionales (laborales, ideológicas, religiosas o de otro tipo) en las que los tomadores de decisiones están insertos. Por otro lado existen los grupos de interés que presionan para que una decisión sea tomada o no, y muchas veces se hace necesario negociar con ellos para que la política o programa sea viable. El taller que a continuación presentamos es un intento por convertir al tomador de decisiones en un productor de conocimiento que sea útil para elevar la calidad de la tarea que está desempeñando.

Desarrollo del taller

El taller está diseñado para que los participantes transiten desde la discusión y elaboración de conceptos generales (como por ejemplo “desarrollo infantil”) hasta la formulación y redacción de propuestas de políticas y programas para su propio país. En este camino, entre otras cosas, se construye un modelo de intervención que sea coherente con la realidad del país, se analizan distintos enfoques de proyectos según las características de los beneficiarios y sus necesidades, y se

aplican los conocimientos adquiridos para resolver los problemas que sufre la infancia de un país ficticio.

Para la elaboración de conceptos se utiliza una metodología activo-participativa.

Los participantes tienen que dialogar con las ideas propuestas por expertos⁴ y concluir en una síntesis personal que les dé una pauta acerca de qué acciones se pueden derivar de esta conceptualización. Este diálogo incluye la recreación de casos en los que ese concepto tenga aplicabilidad.

En la metodología utilizada por el taller hay una preocupación constante por recoger y explicitar la experiencia de los participantes, pues es desde ese ámbito que, a nuestro juicio, se construirá el conocimiento que será aplicado a la hora de tomar decisiones.

Contenido del Taller

El taller se desarrolla a través de seis módulos en tres días de trabajo. Los módulos son:

Módulo I: Modelo de desarrollo infantil

Está orientado a definir el concepto de “desarrollo infantil” y a discutir los posibles modelos de intervención en virtud de la definición hecha. El módulo busca, finalmente, que los participantes puedan construir un modelo de intervención que sea pertinente a la realidad de su país.

Módulo II: Necesidades de la infancia

Busca establecer cuáles son las necesidades de la infancia en el tramo de 0 a 6 años que requieren una atención prioritaria, para lo cual se recurre al conocimiento y experiencia de los participantes y a la evidencia científica. Luego se analizará qué tipo de política y de programa es más efectivo para lograr atender esas necesidades.

Módulo III: Financiamiento y costos

En este módulo se trabajan los aspectos relacionados con el financiamiento y los costos de los programas para el desarrollo infantil. La idea aquí es que los participantes incorporen elementos de juicio relacionados con el costo-beneficio y costo-efectividad de políticas y proyectos.

Módulo IV: Marco de diseño de políticas

Se presentan y discuten las herramientas que habitualmente se utilizan para la construcción de políticas sociales. Posteriormente se expondrá la descripción

de un país ficticio, con características latinoamericanas, sobre el cual se centra el juego de simulación del Módulo V. Los participantes, a modo de ejercicio y de preparación para el juego de simulación, diseñan una política de desarrollo infantil para ese país.

Módulo V: Juego de simulación

En pequeños grupos se trabaja con un software que los hará simular una situación en la cual, cumpliendo el rol de altos funcionarios públicos, discuten y toman decisiones de inversión en el área del desarrollo infantil. El juego busca que los participantes tomen conciencia de la diversidad de elementos que están presentes cuando se toman decisiones y de cómo interactúan los distintos factores involucrados en el desarrollo de la infancia. Además, se espera que los criterios y elementos de planificación trabajados en los módulos anteriores sean aplicados en la estrategia que los participantes tienen que elaborar para impactar positivamente en las variables-resultado propuestas por el juego⁵.

Módulo VI: Recomendaciones de política

Con el trabajo realizado en los módulos anteriores, los participantes inician la elaboración de recomendaciones de políticas para su país y un proyecto de trabajo que llevarán a sus instituciones para que pueda ser desarrollado.

Este taller se realizó en Perú, Colombia, Guatemala y Honduras, con la asistencia de funcionarios de muy diversa procedencia institucional y perfil profesional.

La evaluación (Demo, 1997) que un consultor externo hizo del taller señaló que la metodología utilizada, a la cual llamó de “simulación reconstructiva”, constituyó un momento de gran creatividad por parte del equipo a cargo del taller, y probablemente el saldo más positivo del proyecto. Por otro lado, recomendó prolongar el trabajo con los participantes más allá de la duración del taller, de manera que puedan consolidar los aprendizajes obtenidos y le den continuidad a la tarea de proponer un programa o política de trabajo con la infancia en su propio lugar de trabajo.

Los Juegos de simulación

Los juegos de simulación elaborados por CIDE/REDUC para sus distintas instancias de entrenamiento se han convertido en una herramienta pedagógica muy valiosa. A través de ellos, sus usuarios o jugadores han podido comprender mejor el rol de la información en la toma de decisiones.

Nuestra experiencia en la utilización de los juegos nos ha hecho llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Mediante los Juegos de simulación de decisiones o de formulación de po-

líticas, se puede hacer presente el tipo de problemas a los que se enfrenta el tomador de decisiones o el funcionario. De este modo, el juego se vuelve inmediatamente relevante para éste.

b. Tecnológicamente es posible incluir modelos matemáticos que simulen el comportamiento de las variables clave del sistema, y cuya modificación requiere el conocimiento de hechos que han sido descubiertos en la investigación.

c. También se puede entregar información al incluir bases de datos pertinentes al juego dentro del mismo.

d. Pese a su alto contenido tecnológico, en esencia estos tipos de juegos no son otra cosa sino “ordenadores de conversaciones”. En efecto, ellos se juegan colectivamente, en grupos. Estimulan discusiones. Las discusiones incentivan a leer la información. Después de las discusiones y de la información, los jugadores toman decisiones y modifican algunas de las variables, observando sus efectos. Los resultados de su ejercicio retroalimentan el proceso de discusión.

e. Además del contenido del juego, el currículum oculto del mismo busca mostrar que la consulta a la información hace diferencias efectivas en el desempeño de los equipos de formulación de políticas y toma de decisiones.

Los juegos que CIDE/REDUC ha desarrollado son los siguientes:

- “El Desafío”, elaborado para incluirlo en el Taller BRIDGES.
- “Una Nueva Oportunidad”, elaborado para UNESCO/OREALC; se aplica durante tres días y se utiliza en los Talleres Anuales de Gestión de la OREALC y en los Cursos de Analistas de Política.
- “Infancia y Futuro I” e “Infancia y Futuro II”, elaborados para el Taller de Políticas para la Infancia de REDUC.

Los juegos de simulación, como parte del entrenamiento de personas involucradas en la formulación de políticas, y la toma de decisiones, constituyen un aporte de REDUC a Latinoamérica, y han originado un nuevo estándar en el entrenamiento para la gestión de sistemas educacionales.

De esta forma los cursos de analistas de políticas, los talleres para el mejoramiento de políticas y la utilización de juegos de simulación, representan una acción concreta en la búsqueda de una conexión más efectiva entre el conocimiento en educación y la toma de decisiones, además de aportar un conjunto de experiencias sobre las cuales seguir avanzando en el propósito de mejorar la calidad de las decisiones en educación.

Conclusión

Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo son tan cruciales como urgentes. Muy pocos, hoy en día, discuten la importancia de la

educación para el bienestar presente y futuro de personas y países. Es comprensible, por lo tanto, la preocupación por todo aquello que se oriente a mejorar las potencialidades de la educación. Dentro de este contexto, mejorar la calidad de las decisiones en educación es una tarea fundamental. A su vez, una mejoría en la calidad de las decisiones en materia educativa requiere de aplicar el conocimiento acumulado en educación, ligando este conocimiento a la acción.

Hasta ahora una gran parte de las aproximaciones para mejorar la conexión entre el conocimiento y la toma de decisiones visualizan el problema desde la perspectiva del mundo de la investigación, desde el mundo de la documentación, o desde el mundo de la toma de decisiones. Los resultados no han sido alentadores. Lo que se requiere, por lo tanto, es una nueva perspectiva mediante la cual se desarrolle una conversación entre estos mundos que supere la posición individual de cada uno de ellos por separado.

Es dentro de esta perspectiva que surgen el análisis de políticas y el analista de políticas como el nuevo agente capaz de vincular conocimiento y acción. CI-DE/REDUC ha avanzado en esta dirección dentro del contexto latinoamericano. Tanto el seguimiento continuo de los participantes en los cursos de analistas de políticas como el desarrollo de nuevos cursos en esta línea parecen ser los próximos pasos en la dirección correcta.

Bibliografía

- Briones, G. 1990 *Generación, Diseminación y Utilización del Conocimiento en Educación* (Santiago de Chile: FLACSO).
- Brunner, J. J. 1994 “¿Contribuye la Investigación Social a la Toma de Decisiones?”, en Conferencia seminario *La Investigación Educacional Latinoamericana de cara al año 2000* (Punta de Tralca, Chile: PIIE-CIDE-REDUC).
- Demo, Pedro 1997 *Relatório final de avaliação* (CIDE/REDUC) Proyecto Mejorando el Diseño de Políticas en el Area del Desarrollo Infantil.
- Flores, F. 1986 *Understanding computers and cognition: a new foundation for design* (Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation).
- Flores, F. 1995 *Inventando la Empresa del Siglo XXI* (Santiago: Dolmen Ediciones S. A.).
- Husen, T. 1986 “Educational Research and Policy Making”, en *International encyclopedia of education* (Oxford: Pergamon Press).
- Levin, H. 1982 *Why isn't educational research more useful? Prospects* (Paris: UNESCO Publishing).
- Postlethweite, T. N. 1992 “Research and Policy Making in Education: Some Possible Links”, en Anderson, D. y J. Biddle (editores) *Knowledge for Policy, Improving Education Through Research*
- Reich, R. 1992 *The Work of Nations* (New York: Vintage Books).
- Reimers, F. y N. McGinn 1995 “Using Research in Educational Policy and Administrative Decision-Making”, en *Confronting future challenges: educational information, research and decision making* (Paris: IBE).
- Reimers, F.; N. McGinn y K. Wild 1995 *Confronting future challenges: educational information, research and decision-making* (Geneve: UNESCO-IBE) p. 18.
- Schiefelbein, E. 1996 *Evaluación Sub-Programa de Capacitación de Analistas de Política Educacional* (Santiago de Chile: REDUC-BID).
- Weiss, C. 1979 “The Many Meanings of Research Utilization”, en *Public Administration Review* Vol. 39, N° 5.
- Weiss, C. 1991 “Knowledge Creep and Decision Accretion”, en Anderson, D. y J. Biddle (editores) *Knowledge for Policy, Improving Education Through Research*
- Wild, K. 1995 “Information Availability and its Impact on Educational Policy-Making, Planning, and Decision - making: Implications for Educational Information Services”, en *Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision Making* (Paris: IBE).

Notas

1 Nos referiremos a la “investigación educativa” en su sentido más amplio, “el conjunto de investigación de diversas disciplinas en torno al problema de la educación”.

2 En CIDE/REDUC, además de “analista de políticas”, hemos utilizado el término “brokers de información”, debido a que en el mundo financiero a los brokers se les exige analizar información y oportunidades y tomar las decisiones más rentables posibles para sus clientes. Asimismo, el analista de política, en cuanto broker de información, tiene que proveer oportunamente la información más relevante a los tomadores de decisión para que éstos den la mejor solución posible a un problema determinado.

3 El diseño y realización de dicho taller correspondieron a la última etapa de un proyecto cuyo objetivo era mejorar la calidad de políticas en el área del desarrollo infantil en algunos países latinoamericanos. La primera etapa del proyecto consistió en recoger y producir información relevante para funcionarios públicos y privados relacionados con la toma de decisiones en esta área.

4 En este punto es central el papel que juega el broker del conocimiento, rol que en este caso cumplen quienes diseñaron y conducen el taller. Comunicar la opinión de los expertos o los resultados de investigación acerca de un tema determinado requiere un buen trabajo de intermediación, de manera que el tomador de decisiones se encuentre con información clara, precisa y pertinente.

5 Estas son: salud, desarrollo psicomotor, nutrición y medio ambiente sano.

La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas

Carlos Mora-Ninci

Introducción

El objetivo de este trabajo es avanzar en la definición de la metodología denominada ‘observación dialéctica’ basada en categorías de transformación social y técnicas de observación etnográfico-cualitativas. Fue a través de una crítica a los métodos de la observación naturalista y participativa que aplicamos a investigaciones educativas interdisciplinarias en sociología, política, comunicación social, arte y lingüística, y de la articulación de estos métodos con los análisis e interpretaciones macrosociales dialécticos, que encontramos que las investigaciones sociales poseen una intencionalidad e involucramiento ocultos por el proceso mismo del método científico. En este trabajo se describen dos estudios de casos donde se han implementado diseños interdisciplinarios de observación dialéctica¹.

La educación abarca todas las etapas de la vida y los más diversos espacios de la sociedad. Cuando se realizan investigaciones educativas uno debe mirar indefectiblemente el desarrollo completo del ser humano, no solamente su capacitación laboral sino el crecimiento integral del individuo y de la sociedad, lo que implica un ejercicio de imaginación sobre cuáles podrían ser los elementos educati-

¹ Doctor of Philosophy (Ph. D.) en Ciencias Sociales y Educación Comparada de la Universidad de California en Los Angeles, UCLA, con un trabajo sobre el Movimiento Chicano/a en los años ‘90; el Master of Arts (M.A. 1990) en Linguistics y el grado (B.A. 1988), ambos de la Universidad de Colorado en Boulder. Fue Director del Labor Research Center: www.laborcenter.org. Tras culminar su doctorado está radicado en Córdoba, donde desde 1998 es profesor titular y director de investigaciones en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María.

vos y procedimientos presentes que ayudan a potenciar, especialmente en los niños y la juventud, las capacidades de asimilación e integración de conocimientos y experiencias socializadoras. Los estudios de investigación educativos son, por lo tanto, un intento de indagar sobre un futuro posible (y deseable) en aspectos de la realidad que comúnmente suelen ser estudiados por las disciplinas científicas. Estos procesos de investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza en las ciencias educativas necesitan apoyarse en las disciplinas tradicionales pero a la vez trascenderlas en lo que es propio de la educación: el estudio del futuro posible.

Para lograr ese objetivo es necesario tanto el trabajo interdisciplinario, que aborda el objeto de estudio a partir de la interacción de varias disciplinas puestas en contacto desde la teoría y/o desde la metodología, como el trabajo transdisciplinario, que recrea un nuevo paradigma basado en la hibridación de algunas disciplinas ya existentes; es decir, poseer bases en pilares disciplinarios pero trascenderlos en cuanto al contenido y objeto de estudio.

Además, la educación y la investigación educativa deberían ser eminentemente concientizadoras en el sentido de que tienen una ingerencia directa en la acción social, la transformación de los estados y regímenes, la distribución de los recursos económicos nacionales e internacionales, y la participación democrática de la ciudadanía en la toma de decisiones.

Es de acuerdo con estos factores que a los investigadores educativos nos preocupa sobremanera el involucramiento en procesos del devenir de la sociedad y la historia; deseamos participar concientemente en la construcción del mundo que se viene, porque al igual que a los padres, maestros y profesores, nos preocupa el futuro inmediato. No hacemos una distinción tajante entre objeto y sujeto de estudio, sino que se busca el conocimiento en acción para construir un mundo mejor, porque se asume que la realidad se hace y se construye en un proceso dialéctico a partir de este conocimiento. Por lo antedicho, el investigador educativo debe estar inmerso en el objeto de estudio, en una realidad social que continuamente indigna debido a las injusticias y crecientes diferencias sociales, la indiferencia de algunos y la supremacía de otros, males sociales que abundan en la educación. Entonces, cuando hablamos de investigaciones educativas cabría contextualizar el problema dentro de una sociedad en la que coexisten dos o más sistemas educativos bien diferenciados, por lo que se requiere de una metodología acorde que refleje permanentemente estos conflictos de clases, género, generacionales, culturales, y que no nos permita alejarnos del marco conceptual de una realidad educativa diferenciada y antagónica².

En las páginas siguientes se presentan algunas definiciones de la metodología de la 'observación dialéctica', la cual consiste por un lado en una síntesis de las técnicas cualitativas de investigación etnográfica en ciencias sociales; y por otro, en la lógica dialéctica que explica el devenir y la transformación de la historia y la sociedad. Como veremos, dicha metodología surgió a partir de un even-

to social concreto -la necesidad práctica de responder a situaciones de movilización durante los años '90 (Mora-Ninci, 1999)- pero sus raíces epistemológicas provienen de la confluencia entre la teoría social revolucionaria, la ley del materialismo histórico denominada del 'desarrollo desigual y combinado', y la creciente complejidad de las relaciones de clase, género, raza y etnicidad, a partir de la etapa de la globalización. Se busca un modo de hacer investigación que sea a la vez más pragmático, progresista, humano y crítico, pero por sobre todas las cosas que sea más científico.

Antes de discutir la relación entre intencionalidad, involucramiento y dialéctica, es preciso definir brevemente la dialéctica para luego avanzar en los problemas contemporáneos de la epistemología de la educación y del uso de sus principios en la implementación de diseños de investigación.

La actualidad de la observación dialéctica

La dialéctica clásica tiene su origen en la filosofía de Heráclito y Platón y era entendida como el método del pensamiento, la lógica con la cual el filósofo procesaba los datos de la realidad física o mental. A partir del siglo XVIII la dialéctica resurge con Hegel y su Fenomenología del Espíritu (1807: 51-60), pero fue precisamente Marx quien, utilizando las categorías principales del filósofo idealista alemán, arribó a la conclusión de que el mundo idealista se debía poner sobre bases materiales, económica y socialmente hablando, de manera tal que a partir de categorías dialécticas tales como tesis, antítesis, polarización y coexistencia de los opuestos se formó la concepción filosófica del materialismo histórico (Marx, 1973: Prólogo). Las dialécticas se establecieron entre las dimensiones de transformación y cambio de la realidad social en cuanto a contenido y forma, estructura y dinámica, calidad y cantidad, lo viejo y lo nuevo; mientras, también se establecieron relaciones dialécticas de otra índole entre el sujeto investigador y los objetos investigados. Fue Engels, el pensador y amigo de Marx, quien expresara con mayor claridad el origen de la dialéctica materialista conjuntamente con el materialismo histórico en su crítica a Ludwig Feuerbach y la filosofía clásica alemana:

“Nosotros retornamos a las posiciones materialistas y volvimos a ver en los conceptos de nuestro cerebro las imágenes de los objetos reales, en vez de considerar a éstos como imágenes de tal o cual fase del concepto absoluto. Con esto, la dialéctica quedaba reducida a la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto el del mundo exterior como el del pensamiento humano: dos series de leyes idénticas en cuanto a la cosa, pero distintas en cuanto a la expresión, en el sentido de que el cerebro humano puede aplicarlas conscientemente, mientras que en la naturaleza, y hasta hoy también, en gran parte, en la historia humana, las leyes se abren paso de un modo in-

consciente, bajo la forma de una necesidad exterior, en medio de una serie infinita de aparentes casualidades” (Engels, 1886).

Engels y Marx pusieron la dialéctica hegeliana sobre bases materialistas, lo que les permitió abrir el camino para consumir luego su obra magna con el estudio de la economía política del capitalismo (Marx and Engels, Internet archives <http://csf.Colorado.EDU/psn/Marx>).

En el siglo XX, la teoría continuadora de la dialéctica del Marxismo aplicada al estudio de hechos sociales e históricos concretos ha sido llamada la ley del desarrollo desigual y combinado (Trotsky, <http://csf.Colorado.EDU/psn/Marx/Other>). Esta ley no surgió para explicar solamente hechos acotados o microsociales (coyunturales) sino que se aplica también a los fenómenos macrosociales y políticos de la historia y la sociedad en sus aspectos más generales. Dicha ley consta de una doble naturaleza: por un lado se refiere a las diferencias en cuanto a calidad, cantidad y/o de grado que existen en el desarrollo de la historia y las sociedades; por otro lado, se refiere a la correspondencia e interrelaciones entre las diferencias existentes en la realidad social e histórica. Esta variación entre los distintos aspectos de la realidad social es el sustento para poder combinarlos. Si no hubiese variaciones no cabría preguntarse por el desarrollo y el cambio, por la posibilidad de crear realidades a partir de la diferencia; es decir, la interrelación entre los aspectos sincrónicos y diacrónicos sienta las bases para la creación de lo nuevo. Estos dos aspectos del desarrollo desigual y combinado se utilizan para comprender la historia y la sociedad; precisamente, en la época de globalización extrema del capitalismo o imperialismo avanzado es cuando el desarrollo desigual y combinado cobra un carácter más actual y realista para interpretar los nuevos fenómenos históricos y sociales.

En una serie de trabajos recientes sobre el poder de explicación de los métodos cualitativos, analíticos y comparativos en las ciencias sociales, el sociólogo y politólogo Michael Löwy³ intentó una demostración de la validez de la ley del desarrollo desigual y combinado aplicada a la historia política y revolucionaria y al problema de los nacionalismos en el siglo XX. Así como la dialéctica fue el método de la filosofía de Hegel y el materialismo histórico explicó el desarrollo del capitalismo desde su fase inicial, y tanto la ley del desarrollo desigual y combinado, la teoría de la revolución permanente, como la revolución política, explicaron el inevitable deterioro y caída de los regímenes pseudo-socialistas del Este Europeo (Lowy, 1999), este método busca dar continuidad a la tradición materialista de la teoría de la revolución ante la necesidad de fundamentar una metodología de investigación que explique los nuevos fenómenos educativos, sociales y políticos sustentada en el socialismo científico. No obstante, al igual que L. Trotsky en su famosa *Historia de la Revolución Rusa* (<http://csf.Colorado.EDU/psn/Marx/Other>), Lowy deja entrever que la ley tiene ambigüedades en cuanto al poder científico de predicción (1982: 230-231).

En este sentido, M. Burawoy también arremete primero contra el método seguido por T. Skocpol (1984) en su estudio sobre los estados y las revoluciones, y remarca que los aspectos políticos y teóricos del intelectual y político ruso lo ubican en el centro de la historia, dirigiendo el movimiento mientras predice los acontecimientos generales de la historia y de la lucha de clases (Burawoy, 1989: 759-905).⁴ Contrariamente, el procedimiento de T. Skocpol es estático y mira por fuera de la historia, por lo que no percibe las concatenaciones particulares de los procesos que estudia.

En el próximo punto veremos algunos de los antecedentes inmediatos de la metodología de la observación dialéctica en cuanto a las técnicas de investigación etnográficas, la epistemología de la ciencia y la ley del desarrollo desigual y combinado, y cómo han contribuido directamente al debate actual sobre el poder hermenéutico de las ciencias sociales.

¿De dónde proviene el método de la observación dialéctica?

Ni la observación cualitativa ni la dialéctica son temas nuevos para la investigación social. Por el contrario, quizás hayan sido las grandes discusiones a lo largo del siglo XX en materia de estudios metodológicos en ciencias sociales. Los argumentos teóricos, históricos y epistemológicos a favor de una metodología dialéctica se suman a los debates sobre las revoluciones y la política de los siglos XIX y XX, y entre algunos de los trabajos más recientes que tocan el tema del poder de explicación del análisis de clases y la dialéctica en torno al origen y sentido de la modernidad se encuentran aquellos concentrados sobre los nacionalismos (ver B. Anderson y G. Balakrishnan, 1996), la metodología en ciencias sociales (Burawoy 1989, 1991, 1999a), los fundamentos de la teoría política (Boron, 1999) y de la antropología social (Bourdieu y Waquant, 1995). La metodología no sólo se inserta en estas tradiciones intelectuales, sociales e históricas, sino que surge a partir del estudio de uno de los problemas más acuciantes de nuestro tiempo: el conflicto social étnico, nacionalista, y la lucha de clases dentro de la región más poderosa del planeta; la lucha de los trabajadores, jóvenes e inmigrantes en el Oeste de Estados Unidos, país que ha ejercido la hegemonía mundial durante la mayor parte del siglo XX y que atrae a su interior y contribuye a profundizar todas las contradicciones sociales, culturales y políticas del mundo⁵.

Uno de los estudios más convincentes sobre el poder explicativo de la ciencia reflexiva a partir de una crítica a la etnografía es Burawoy (1999 [b]). En su crítica a J. Katz, Burawoy (1999) avanza contra el método neo-positivista en estudios cualitativos, argumentando que la ciencia empírica positiva se sustenta en cuatro principios fundamentales:

1) los investigadores evitan distorsionar la realidad y los cambios en el objeto de estudio;

2) los datos deben ser confiables, lo que se logra siguiendo el principio de estandarización u homogeneización (*reliability*);

3) la selección debe ser formulada de manera inequívoca, de manera tal que cualquier otro científico pueda estudiar el mismo fenómeno logrando los mismos resultados, es decir, debe haber *replicabilidad*;

4) el caso debe ser *representativo* del resto de la población. Si siguiéramos los principios de las cuatro Rs enunciados por J. Katz (1983) en su trabajo sobre teoría de la metodología en ciencias sociales, nos aseguraríamos la integridad y éxito de nuestro trabajo científico⁶.

Fue a partir del estudio de la observación participativa que J. Katz (1988) intentó demostrar la validez de los principios científicos para los estudios cualitativos, pero propone que estos principios se sostengan siempre que el lector los acepte de antemano al experimentarlos por sí mismo, lo que da a llamar ‘inducción analítica’:

“La lógica evidencial que guía el uso de tan diversos materiales cualitativos es la de inducción analítica, la cual obliga a revisar la teoría ante cada caso que no conforme o sea negativo, pero no produce formas abstractas sumarias de evidencia (ejemplos de diseño, estadísticas de asociación, test de acuerdos entre codificadores, y así sucesivamente). Para apreciar o denigrar la validez empírica del estudio, uno debe trabajar en detalle con los materiales relevantes pertinentes. Debido a que la búsqueda de evidencia y el desarrollo de la teoría proceden en pasos mutuamente alternativos, los resultados analíticos no surgen de una implementación directa, deductiva, dura e inflexible de la teoría a los hechos. Más bien, la calidad metodológica aumenta a medida que la teoría es revolcada y golpeada hacia una forma, a través de implementaciones frustradas. En efecto, una tradición que indica la fortaleza metodológica de los estudios a partir de la inducción analítica es presentar en el texto las heridas teóricas que fueron padecidas en el camino hacia una formulación final y comprensivamente válida de la teoría”. (J. Katz, 1988: 11).

Burawoy (1999[b]) afirma que las encuestas y entrevistas evocan una respuesta a un estímulo provocado por un cuestionario donde se suele indagar sobre la edad, el género, la profesión, el lugar de la entrevista, etc., todos factores que en cualquier realidad social concreta serían inalcanzables, ya que cambian constantemente y tienen límites turbios. Tampoco se puede estandarizar a los sujetos, quienes responden como les parezca, por lo que no puede haber confiabilidad de los datos; la réplica asume que las condiciones externas son siempre iguales, pero la realidad social no es estable, dos entrevistas nunca son las mismas, y los efectos del campo “arruinan la investigación”. Además, las situaciones son siem-

pre diferentes porque no es posible seleccionar una población ejemplar de la cual se pueda inferir hacia poblaciones mayores. Es decir, Burawoy afirma que su método del ‘caso extendido’ violaría los cuatro principios de la ciencia social positiva propuestos por J. Katz (en Burawoy, 1999 [b])⁷.

Burawoy desarrolla la ciencia social reflexiva (ver también Bourdieu y Wacquant, 1995) a partir del hecho observable de cómo los efectos del contexto social contradicen el método positivo e interfieren a cada paso de la investigación para invalidar sus resultados. En la ciencia los contextos sociales, temporales, geográficos y teóricos cuestionan y limitan permanentemente a las investigaciones sociales positivistas. Se argumenta que los investigadores caen en el error de no considerar los efectos de campo en las entrevistas y las encuestas, que, aunque seguirán siendo métodos privilegiados, están acotados por las necesidades de la forma y el contenido de la investigación, y por lo tanto contienen efectos del contexto que seguirán generando problemas y limitaciones para la ciencia positiva. Siempre habrá investigadores, como ha demostrado Burawoy, que pretendan que solamente se puede adquirir conocimiento local, y que sólo desde ese conocimiento se pueden interpretar las culturas de otros y entablar conversaciones entre “mundos incommensurables”, y en vez de controlar los efectos del contexto social hacen de esta “necesidad una virtud”⁸.

Es decir, al investigar y cuestionar los fundamentos de las ciencias sociales se encuentra que la teoría social científica clásica utiliza principios *ad hominem*, asumidos y aceptados *a priori* por una ciencia positiva que oculta sus propios axiomas al establecerlos como racionales y universalmente válidos; de esta manera, se interpretan los datos para recaer en una justificación de la validez del proceso de investigación basada en los mismos principios originales. Se trata de un círculo donde los principios no pueden sostenerse sino aceptándolos como fundamentos de validez. Contrariamente, la ‘observación dialéctica’ expone los fundamentos de la teoría (o un aspecto de ésta) apoyada en la crítica dialéctica, y cuestiona las bases epistemológicas hasta no dejar ninguna verdad absoluta. Las técnicas pueden ser las mismas que las de otros diseños en ciencias sociales, ya que un diseño de observación dialéctica en los aspectos superficiales se parece a un diseño de investigación cualitativo o cuantitativo clásico, pero se distingue por la dimensión del análisis y de la interpretación que hace de la realidad. La observación dialéctica critica los principios del programa científico así como las instituciones en las que está sostenido, con lo cual deja al desnudo la intencionalidad del programa científico propio. Es un método que no oculta el programa o teoría de la investigación, sino que busca explicar la realidad para un objetivo de cambio social; es decir, no critica para reformar la sociedad sino para transformarla, correspondiendo a situaciones concretas del estadio de las relaciones entre las clases sociales particulares. Pero va más lejos que la mera crítica, ya que es una guía práctica para la acción, reafirmando con esto la continuidad metodológica con el materialismo histórico.

Tampoco se trata, como en el método del caso extendido, de una síntesis entre la ciencia positiva y la reflexiva, ya que no se plantea la existencia de dos paradigmas científicos antagónicos (Burawoy, 1999 [b]), sino un solo marco de las ciencias sociales que consta de dos extremos opuestos dentro de un único paradigma más abarcador. La ciencia social positiva sería una mala réplica de los métodos y procedimientos que se cree emplean las ciencias naturales (nada más fuera de la realidad, ya que en verdad los laboratorios de ciencias biológicas o naturales siguen las más variadas combinaciones de procedimientos y técnicas), y la ciencia social tanto de los “movimientos sociales” como reflexiva consistiría en una ideología de la ciencia que responde a un paradigma científico neo-pragmático, y que se corresponde con el sistema social del capitalismo o imperialismo avanzado. La observación dialéctica, por el contrario, es una síntesis y actualización metodológica que surge, después la caída del Muro de Berlín y el fin de la guerra fría, como el método de la sociología de la revolución que tiene un propósito, siguiendo la frase de Marx en la famosa Tesis de Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. La observación dialéctica no es, entonces, la suma de los métodos de observación participativa y la ciencia reflexiva antropológica, sino una forma particular de ver la historia y el contexto social; es decir, además de utilizar métodos de observación social y científicos reflexivos, es revolucionario porque reivindica las necesidades históricas de la clase obrera. En una primera aproximación, los axiomas de la metodología de la observación dialéctica son los siguientes: primero, la realidad social no puede ser aprehendida como una totalidad acabada, sino en su devenir, cambio o transformación; es decir, la realidad siempre es diferente y más rica que cualquier interpretación. Lo que las ciencias sociales hacen es captar e interpretar más certeramente aspectos más o menos centrales de esa realidad, tales como su estructura, su forma, su contenido, sus contradicciones y devenir. Segundo, ya que la realidad social se encuentra en permanente cambio, uno de los propósitos explícitos o implícitos de cualquier estudio de la sociedad es el proceso de transformación dado por el contenido teórico del programa científico donde ésta ocurre, indicando hacia dónde va ese programa. Por último, la observación de la sociedad es la forma en que el investigador capta los datos de la realidad que utilizará para su posterior análisis e interpretación; este proceso de observación incluye un número de técnicas, tales como la encuesta, la entrevista, la investigación-acción, la observación naturalista/participativa/no-intrusiva, la historia de vida, y otras técnicas de recolección de datos que los investigadores sociales tienen a su disposición (Gutiérrez y Delgado, 1995). Como ya se adelantara, fue estudiando casos específicos de los movimientos sociales étnicos, sociales y de clase en la educación norteamericana y del dominio imperialista sobre las industrias culturales en Latinoamérica, que hemos visto la necesidad de avanzar en la metodología de investigación que aquí esbozamos.

Tras haber presentado algunos elementos fundamentales de la observación dialéctica se definirán brevemente los conceptos problemáticos de implementación de esta metodología en la investigación sobre los Estudios Chicanos y la educación superior, y luego en el trabajo sobre el impacto de las producciones mediáticas en la educación, y cómo estas afectan de manera diferenciada en los centros industriales y en el interior de Latinoamérica.

La implementación en estudios de casos

Uno de los problemas fundamentales en la implementación de las metodologías educativas es que ocultan la intencionalidad del programa científico, es decir, los objetivos sociales e institucionales de la investigación no son siempre explícitos. Por intencionalidad entendemos la orientación final en que se conforma el sentido de la acción y del pensamiento, que no es mera práctica de transformación social sino del sentido de pensamiento sobre la acción; es decir, se trata de la noción fenomenológica de proyección de un sujeto hacia un objeto, aunque en el planteo sociopolítico estos dos conceptos no estén totalmente separados sino que interactúan y comparten lugares comunes; en este sentido la intencionalidad induce a realizar acciones que pueden ser voluntarias o no, concientes o no. En los estudios que realizamos la intencionalidad se refiere a la proyección de acciones relacionadas con el programa científico en donde se materializan proyectos de investigación concretos; la observación dialéctica es una observación cualificada que toma en cuenta esta intencionalidad del programa de investigación de tal modo que no existe una ciencia social neutra sino que cada programa científico corresponde a un estadio de la evolución histórico-social, y a intereses sociales determinados.

Por involucramiento entendemos el compromiso que el investigador, los sujetos-población y el proyecto mismo contraen con el programa científico, causa o teoría subyacente, y no necesariamente un conocimiento explícito por parte del investigador sino que la investigación se vería “involucrada” en un contexto social y teórico predeterminado. Por ejemplo, la ciencia social reflexiva estaría involucrada aún sin proponérselo con una forma de pensamiento pragmático y/o relativismo social/teórico, mientras que el involucramiento en la observación dialéctica lo es con otro programa científico: el materialismo histórico o socialismo científico. La observación dialéctica, al igual que el método del caso extendido reconoce los efectos del contexto y del poder, pero avanza en cuanto a la exposición de los aspectos ideológicos subyacentes en toda investigación, y critica a otros métodos por el ocultamiento de la ideología del programa científico.

Estos principios de intencionalidad e involucramiento del método de la observación dialéctica en las ciencias sociales han sido implementados en dos estudios de caso: primero, en el estudio sobre las luchas de los Chicanos en Califor-

nia en los '90; y actualmente en un estudio de cómo la globalización mediática afecta diferencialmente a la educación de la juventud del interior de Latinoamérica y de los Estados Unidos.

Ambos proyectos comparten las siguientes características:

1. son estudios comparados sobre los inmigrantes en los EE.UU. y en el interior de países latinoamericanos;
2. utilizan el marco de teoría social comparada y de los movimientos sociales;
3. usan la metodología de análisis social comparativo de la observación dialéctica;
4. son temáticas con implicancias directas para la educación, es decir, buscan proyectar el futuro en la juventud de hoy.

Se trata de una metodología de investigación de la realidad social, política y educativa que abarca aspectos cualitativos, una síntesis entre la observación cualitativa de recolección e interpretación de datos y el materialismo histórico, en particular la dialéctica de la ley del desarrollo desigual y combinado en la historia.

Caso I: el movimiento Chicano y la educación

En el diseño del estudio del movimiento Chicano de California se escogió la temática del movimiento estudiantil debido a que surgió la ocupación de edificios, encarcelamiento y huelga de hambre de estudiantes universitarios en reclamo de un Departamento de Estudios Chicanos en la UCLA en el año 1993. A partir de este evento de protesta estudiantil, se diseñó un modelo de investigación que contemplara el contexto social e histórico dentro del marco teórico de la lucha de clases y la problemática étnica y migratoria del Oeste norteamericano.

Este marco de la teoría de la revolución y de los estudios clásicos sobre nacionalidades oprimidas (desde V.I. Lenin, R. Luxemburgo, J. Connolly, hasta un Ernest Mandel o M. Löwy para nombrar algunos de los más destacados), incluyendo trabajos recientes sobre los movimientos sociales de las minorías oprimidas en los Estados Unidos (A. Morris, R. Blauner, R. Allen y McAdam, así como Carlos Muñoz Jr., Alberto Mirandé, Mario Barrera, Juan Gomez Quiñonez y Tomás Almaguer), sirvió para descubrir que la mayoría de autores clásicos interpretaban el problema nacional como un problema de clase, mientras que los autores chicanos contemporáneos sostenían posiciones nacionalistas, y algunos los estudios recientes interpretan a los Chicanos y a los Negros como nacionalidades oprimidas (Peter Camejo, Olga Rodríguez, Mirta Vidal y C.R.L. James). Se procedió a implementar un diseño de investigación que incluyera además de la teoría, fundamentalmente, el haber vivido la sociedad y cultura norteamericana desde la perspectiva de un ex-

tranjero (como recomiendan los métodos etnográficos de la antropología social) con un pleno conocimiento de la vida y experiencia del ser inmigrante en los Estados Unidos, y el involucramiento con las luchas populares, obreras y estudiantiles. En efecto, se emplearon métodos de participación-acción, con mayor o menor nivel de intrusividad, y la investigación naturalista donde el investigador permite la participación de los sujetos de la investigación, y al mismo tiempo de investigación participante, donde el investigador asume una posición como sujeto, es decir, respetando un diseño que tomara en cuenta que tanto el investigador como los actores poseían una agenda definida que se imponía, y que cada sector estaba dentro de una estrategia política condicionada por la realidad existente. Se observó durante años el movimiento social y la lucha estudiantil y popular del oeste norteamericano, con especial interés por la lucha de los inmigrantes latinos, así como también la creciente oleada de huelgas, luchas laborales y la creación de nuevos sindicatos de docentes, no-docentes y trabajadores de postgrado que ocurrían en los años '90⁹.

Además del estudio del contexto social e histórico de los Chicanos en California, se procedió a la elección de técnicas basadas en la observación participativa y no-participante en asambleas y grupos estudiantiles relevantes al tema de la política universitaria; en este marco, se escogió como informantes-clave a quienes habían sido actores fundamentales de este proceso de lucha. El sitio de la investigación de caso no se definió simplemente como un topos sino como aquellos acontecimientos y situaciones en los momentos más críticos del desarrollo de la acción, tales como asambleas, reuniones clandestinas y actividades de grupos estudiantiles, siempre dentro del mismo contexto de la política social universitaria e inmigratoria de California. Se elaboró una cronología a veces de varios eventos concurrentes simultáneamente en un mismo día, donde se describieron en detalle las reformas universitarias, incluyendo la reestructuración de la educación superior y las nuevas pautas gerenciales y laborales en la academia de California, y sus contrapropuestas, elaboradas por los sindicatos de docentes y no-docentes y por los grupos estudiantiles. Esto definió los marcos institucionales donde las ideas tomaban cuerpo, tales como los grupos estudiantiles, la gestión universitaria, los sindicatos y partidos políticos que intervenían en el conflicto. Además, desde antes de iniciar el estudio sistemático de observación cualitativa o etnográfica, ya existía un *involucramiento* definido con la cultura Chicana y su lucha estudiantil, así como con un marco teórico determinado donde se observó que la teoría nacionalista de los Latinos en los Estados Unidos adolecía en cuanto a la posición que se les daba a los Chicanos en la lucha de clases¹⁰. Basados en estas observaciones de las luchas de inmigrantes y estudiantes durante los '90 en California y en el análisis de la literatura mencionada, se estableció una línea de interpretación dialéctica fruto de la triangulación de distintos métodos integrados¹¹.

En síntesis, fue a partir de la irrupción de este movimiento social y las exigencias prácticas de responder a una nueva situación, que se implementó un diseño tomando en cuenta tanto el involucramiento con la causa como la intencio-

nalidad del programa científico ante la necesidad de obtener una explicación con el propósito explícito de guiar la acción del movimiento.

Caso II: la sociedad de la imagen visual

En nuestro segundo proyecto se propuso analizar el multiculturalismo norteamericano y el rol de los latinos en las producciones mediáticas tal como se observan en el interior a través de diversos medios audiovisuales, así como su impacto sobre el contenido y práctica de la educación. En una primera etapa del estudio sobre el impacto de estas producciones mediáticas en la juventud se identificaron los posibles marcos institucionales; es decir, un lugar o sitio desde donde comenzar a conceptualizar el estudio: películas o programas que representan la vida cotidiana a partir de la cultura norteamericana presentada en audiovisuales que llegan a salas, videos y/o la televisión en el interior del país y que son consumidos masivamente por los jóvenes, tales como canales de televisión, tipos de películas y distribuidores de cable y series. Se partió además de estudios previos sobre la cultura, valores y el estilo de vida de los jóvenes latinos en los Estados Unidos, identificando objetos, ideas, modos y estilos propios de los centros de producción de la imagen audiovisual; en particular, se identificó la importancia de la cinematografía latina, la cual no sería ajena a las pautas culturales norteamericanas, sino que por el contrario contribuye a ellas. Nos preguntamos cómo influyen estas pautas culturales, estéticas y de la conducta en el interior (lugar de trabajo escogido al iniciar el proyecto), y qué patrones nos permitirían distinguir lo que ocurre con la juventud, o cuáles son las relaciones existentes entre las conductas sociales y las observadas en la imagen audiovisual. Cultura alta o de elite vis a vis cultura popular o étnica-pop.

Tomando como punto de partida el marco teórico de la democracia multicultural y de los estudios culturales (R. Williams; Jameson; McLaren) y los estudios socio-antropológicos raciales y étnicos (García Canclini, C. West, A. Davis), se lograron identificar aquellos parámetros que mejor definen lo cotidiano para cada subcultura o grupo étnico. Luego se analizó el contexto social de la teoría de las clases sociales y el imperialismo basados en el estudio anterior sobre los latinos y la educación superior, partiendo de la noción de que lo estético no está al margen de la realidad social de la época, ya que tanto el centro productor como los consumidores se encuentran inmersos en esa realidad, por lo que se sugiere un marco de interpretación macro y microsocioal que relacione los centros productores a los consumidores. En el diseño también se seleccionaron temáticas, lugares y problemas, para definir cómo están representadas las minorías étnicas en la selección de las películas e imágenes, y en particular cuál es el rol latino en estos programas. Por último, nos preguntamos cómo estas pautas podrían ser interpretadas de maneras distintas por los jóvenes en los Estados Unidos y en el interior de Latinoamérica.

En esta etapa concentramos nuestro estudio en el impacto del modelo mediático del multiculturalismo norteamericano en la educación de los jóvenes inmigrantes en ciudades del interior, es decir, un estudio comparativo de los jóvenes inmigrantes en edad escolar y sus expectativas e ilusiones generadas en el modelo de cultura mediática localizado en regiones del interior; en concreto, se escogieron los modelos de SKG Dreamworks y su influencia en los jóvenes inmigrantes comparados con la juventud de los centros como Playa Vista en Los Angeles (ver <http://www.ucla.edu/current/hotline/playa-vista-facts.html>). Mientras la afamada industria del entretenimiento continúa la gestación de héroes, heroínas y estrellas, al mismo tiempo genera ilusiones de una vida mejor, plena de placer, éxito social, espectáculos y satisfacción para los jóvenes elegidos (Gireaux, 1998). Así, es notable como uno de los productos de importación que más crecen en el mundo son las películas norteamericanas para televisión, incluyendo musicales, canales “fashion”, video-shows, noticieros, telenovelas y series de acción, que exportan el contenido ético y estético de los centros de producción cinematográficos y contribuyen a crear una cultura de la copia que invita a la juventud a lanzarse a nuevos horizontes en las metrópolis del primer mundo, y afectando sobremanera toda la vida cotidiana de las poblaciones más alejadas del planeta (George Yudice, en García Canclini y C. Moneta, 1999: 113-161).

Encontramos que las producciones culturales mediáticas influyen cada vez más decididamente en la formación de los valores, las costumbres y la cultura de los jóvenes adolescentes, afectándolos de manera diferente en el interior que en los centros productores. Además, observamos cómo la influencia de los medios afecta de manera diferente a la educación ciudadana, laboral y social entre inmigrantes de distintos orígenes, en cada una de las regiones comparadas.

Este problema clave de nuestra sociedad se suma al que por naturaleza tienen los jóvenes inmigrantes al confrontar el nuevo hogar con la vieja realidad que sin duda ha influido en su decisión de emigrar. Los jóvenes inmigrantes, atraídos por una sociedad extraña, tuvieron quizás la visión de un futuro mejor del otro lado de la frontera, representada de esta manera por los medios. En un mundo globalizado donde la historia y la sociedad se han unificado y complejizado, el estudio de los inmigrantes ayuda a comprender el multiculturalismo y la transnacionalidad, dos conceptos que exigen una interpretación más sofisticada de la historia y de la sociedad.

El objetivo principal ha sido detectar cuáles eran los parámetros culturales y estéticos que más influyen en el interior, es decir, se estudia la cultura dominante a través de la representación de los símbolos e imágenes tomando en cuenta el contexto sociocultural de los centros o usinas productoras del modelo de sociedad del Oeste norteamericano con el objeto de analizar el rol de los personajes latinos vis a vis los estereotipos étnicos multiraciales. Segundo, se busca analizar el proceso en que estos productos son elaborados en origen, describiendo las distintas etapas para detectar la génesis de los estereotipos de la cultura latina.

En síntesis, se descubrió que los parámetros que hacen posible definir las variables culturales y estéticas que afectarían cambios socioculturales relacionados con los jóvenes inmigrantes en su proceso de adaptación a la nueva cultura y sociedad de adopción en los cuales ambos, inmigrantes y nativos, son igualmente influenciados por el contenido estético e ideológico de los medios. Desde una sociología de la educación comparada, los aspectos de género, raza, etnicidad, lengua y clase social mostrarían cómo la realidad sociocultural del Oeste norteamericano (mediatizada por la producción cinematográfica) contrasta con la cultura y la realidad social en ciudades del interior, y cómo los estereotipos multiculturales de la pantalla son leídos de manera diferente por jóvenes inmigrantes radicados en el interior de Latinoamérica, en comparación con cómo lo hacen sus pares de las grandes metrópolis.

Globalización e investigación educativa

Uno de los cambios distintivos del fin de siglo XX fue la irrupción del capitalismo de libre mercado, el neoliberalismo y la globalización; esta última, definida como un producto económico y político tanto como sociocultural. La confluencia de un número de innovaciones tecnológicas e industriales con el nuevo clima sociopolítico marcó este proceso de mundialización (Boron, 1999: 219-246). Quizás uno de los avances más importantes de la globalización sea la influencia de la informática y la comunicación, pero mal podríamos llamar progreso a estos cambios si observamos lo poco que se ha avanzado y en verdad lo mucho que se ha retrocedido en cuanto a ventajas sociales, laborales, de salud pública y en la educación. Evidentemente, los aportes de la computación y los medios de comunicación de masas han revolucionado la economía y la sociedad en las últimas décadas, siendo el ámbito de la cultura uno de los más afectados, cambios que plantean la revisión de las viejas metodologías de investigación, especialmente aquellas que ya se especializaban en los procesos de desarrollo macrosociales como la ley del desarrollo desigual y combinado, así como también los métodos cualitativos de observación. El estudio de los medios de comunicación y de la cultura y los valores de las metrópolis quizás sea una de las mejores áreas para comenzar a indagar sobre la validez y confiabilidad de las metodologías sociales.

Fue precisamente debido a que la globalización (principalmente los avances tecnológicos en las industrias culturales) exagera la importancia de los problemas metodológicos en investigaciones educativas, que el método de la observación dialéctica se implementó primero en estudios sobre los estudiantes chicanos y luego en el estudio comparativo de la influencia de las industrias culturales en la juventud inmigrante del interior.

Los procesos típicos de la globalización, como la concentración de usinas productoras y/o promotoras de películas o música, sumados a la alta tecnología

de finanzas colosales, sin dudas promueven una aculturación o asimilación mundial a los valores de los centros de cultura dominante, con una inusitada diversidad, rapidez y cantidad de mensajes, comunicaciones e información, pero a la vez promueven y aceleran la producción cultural en regiones antes aisladas o apartadas, logrando de esta manera la gestación de nuevos centros de producción cultural ahora mundializados. Esto ocurre dentro de un rico proceso de re-culturación y aculturación de ciertas áreas o sectores sociales claramente diferenciados (McLaren, 1998; García Canclini, 1989: 288-305)¹². Este choque entre identidades y culturas regionales nacionales y transnacionales crea una suerte de desarrollo desigual a ritmo vertiginoso entre las realidades mediáticas-simbólicas y los mitos creados para la pantalla, en contraposición a los múltiples problemas sociales e individuales de la pobreza o el desempleo; un abismo entre el mundo de los shoppings y el del desempleo, el de los barrios privados y las villas, mientras comparten el mundo simbólico de la imagen, promoviendo la creciente brecha entre una clase transnacional dominante que no obedece a fronteras y los jóvenes trabajadores forzados a abandonar su lugar de origen en búsqueda de un empleo mejor, con el único elemento en común en los símbolos de prestigio, poder, sexo, status, valores y conductas que ambos comparten por la televisión¹³. Esta realidad de crecimiento de las comunicaciones, el transporte, los medios y las tecnologías informáticas, sumada a los macro-procesos sociales y económicos de la globalización, influye cada vez más en la vida de los jóvenes y conduce a una transformación fundamental en el carácter de la educación. Se observa este fenómeno de una manera crítica en lugares donde el desarrollo es más desigual, como en las provincias del interior de Latinoamérica, donde con mayor ímpetu y velocidad se generan desigualdades sociales y educativas.

En síntesis, a raíz de la globalización, creo que los parámetros sobre los cuales definir los roles de los latinos en la cultura norteamericana y el proceso de creación cultural son de fundamental importancia para las investigaciones sociales y educativas, especialmente en el interior latinoamericano, donde a pesar de los esfuerzos en materia de programas educativos y del uso de la tecnología para la educación, la escuela y el maestro han perdido terreno frente al avance e influencia de los medios. No sólo en este plano ha cambiado el objetivo socializador de la escuela, sino que va transformándose en un instrumento que ubica los recursos educativos de manera diferenciada, promoviendo un encarrilamiento socio-educativo desde la edad más temprana, de acuerdo con un modelo que recompensa el mérito personal por sobre lo social¹⁴.

¿Cómo se implementa la observación dialéctica?

El método de la observación dialéctica comienza con intuiciones e impresiones sobre la realidad empírica. Siguiendo un proceso analítico de inducción, se

cuestionan aspectos de la teoría que no satisfacen plenamente. Es decir, se parte de una descripción detallada de situaciones en las que participan personas o grupos sociales concretos. En este sentido, se privilegian las técnicas cualitativas de observación etnográfica. La realización del estudio se hace en un determinado *lugar o sitio* que no sólo es topos sino también situación, acontecimiento o circunstancia, captado a través de datos tomados en *notas de campo* de un fenómeno inmerso dentro de un contexto social. Este contexto es también histórico, macropolítico y económico-social, y expone una *intencionalidad* social relacionada a un programa de *investigación* determinado. El sujeto investigador interviene, tal como lo hacen los sujetos participantes en un proceso de transformación social, inmerso en una realidad temporal y espacial. El conocimiento dialéctico se adquiere en la participación-acción tomando en cuenta los procesos de formación de *instituciones* sociales donde la investigación y sus hallazgos se materializan junto a las transformaciones sociales, las que sin el proceso de consolidación social en instituciones, la ciencia y el cambio social no tendrían lugar. Al surgir problemas nuevos de la realidad social, se hacen más evidentes las deficiencias en los métodos previos, y a partir de la observación dialéctica participativa y naturalista se incorporan a la metodología los fundamentos de la intencionalidad del programa científico, el involucramiento en un caso específico, la interdisciplinariedad (y transdisciplinariedad) del 'approach', y por último la institucionalización de la conciencia y del conocimiento desarrollado.

Por lo tanto, el problema hermenéutico radica en definir los criterios para determinar los principios que delimitan tanto al objeto de estudio como al investigador, el lugar o sitio donde ocurre el caso escogido, la selección del caso, los sujetos e informantes-clave, y cómo éstos se corresponden con la metodología empleada. Se utiliza por último un diseño que no amalgama de manera ecléctica las distintas categorías, sino que busca una síntesis entre diversos enfoques disciplinarios, así como también entre el marco teórico, los métodos, problemas, preguntas, hipótesis, y las técnicas de investigación empleadas. Además, como señala M. Wolf, la complejidad de los efectos sociales de los media hace que la investigación requiera de ajustes metodológicos que también contemplan la vida cotidiana (1994: 170-172).

Como vimos al comienzo, los estudios educativos pueden implementarse de las siguientes maneras:

1. los objetos y métodos pertenecen a la perspectiva de una disciplina (ej.: sociología, ciencias políticas, etc.), es decir, el sujeto investigador maneja una disciplina para poder hacer el diseño del proyecto con teorías, métodos y conclusiones acordes a esa disciplina (ej.: sociología de la educación);

2. interdisciplinarios, se estudian paralelamente los casos desde distintas disciplinas al mismo tiempo con distintos ejes de especialización y/o teorías y métodos comparados;

3. transdisciplinarios, tanto teóricos como metodológicos, es decir, un punto de vista homogéneo que no responde a las disciplinas tradicionales, sino que consiste en una hibridación de las ciencias sociales (la ciencia de la educación puede ser interpretada desde diversos puntos de vista: desde la sociología política, la socio-lingüística, etc.). Es a partir de estos enfoques que podemos dar a las investigaciones educativas y sociales un nivel más de explicación, y avanzar en cuanto a los problemas de índole epistemológica (Goetz y Le Compte, 1988).

En síntesis, la observación dialéctica se inicia con una problemática social teórica y empírica. El problema de investigación es inducido a partir de esta observación. Se preseleccionan los casos, los sitios, y acontecimientos basados en un modelo teórico y un marco institucional establecido. Luego se procede a realizar una observación sistemática, donde tienen un lugar privilegiado los métodos cualitativos (sin ser excluyentes de otros métodos) y las técnicas de observación etnográficas. La dialéctica se aplica desde una posición de involucramiento e intencionalidad previamente definida en el diseño de la hipótesis y determinada por el problema a investigar, y desde este lugar se procede al análisis e interpretación del fenómeno¹⁵.

Conclusión

En nuestras investigaciones he intentado demostrar que el método de la observación dialéctica permite tomar en cuenta la realidad de la globalización y estudiar el futuro y la juventud desde las disciplinas, pero trascendiéndolas en un todo abarcador. Espero haber logrado remarcar la importancia de establecer con claridad cuáles serían los propósitos de la intencionalidad y el involucramiento dentro de un marco teórico o conceptual, como el programa científico desde el que se está investigando, y así expresar la voluntad de transformación social basada en un conocimiento lo más ajustado posible de la sociedad (precisamente para eso ayuda la metodología).

La observación dialéctica posee dos polos de una misma acción. Por un lado se trata de una observación sistemática de un evento social en su contexto, que utilizan técnicas de observación participante o participativa, historias de vida, encuestas o entrevista, e implica además un seguimiento lógico del devenir concreto en sus distintas categorías de oposición dialécticas: concreto-abstracto, micro-macro, calidad-cantidad, y tiempo-lugar. El método de la 'observación dialéctica' apunta a un análisis e interpretación emancipadores, el proyecto se inserta en este programa, se cuestiona la cultura dominante en comparación con la cultura dominada, se define el programa de investigación que tiene la intención concreta de descubrir el sentido de la producción cultural (incluida la simbólica) sin dejar de lado que cada teoría social y programa de investigación tienen sus propios principios y métodos. Concluyo que el problema central en el análisis social compa-

rativo en educación es la carencia del marco conceptual de las clases sociales y de la lucha de clases que corresponda a cómo la educación se encuentra inmersa en esta realidad; un marco metodológico que no es nuevo, ya que la etnicidad, el nacionalismo y la lucha de clases han sido los temas principales de las ciencias sociales y la educación comparada desde sus orígenes en el siglo XIX. Aquí solamente he indicado cuáles son algunas de las bases históricas y principales corrientes de pensamiento que más influyeron en la metodología de investigación de la ‘observación dialéctica’.

Bibliografía

- Anderson, Benedict y Gopal Balakrishnan 1996 *Mapping the Nation* (London: Mapping Series).
- Aston, T. H. y C. H. E. Philpin (editores) 1989 *The Brenner Debate* (London: Cambridge U. P.).
- Bayardo, Rubens y Mónica Lacarrieu (compiladores) 1999 *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos* (Buenos Aires: Ediciones Ciccus/La Crujía).
- Boron, Atilio 1993 “Estamos mal pero vamos bien. Pobreza y ajuste neoliberal en la Argentina: la experiencia de los ‘80”, en *Sociedad* (Buenos Aires) 85-103.
- Boron, Atilio 1999 *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).
- Bourdieu, P. y L. Wacquant 1995 *Respuestas para una Antropología reflexiva* (México: Grijalbo).
- Bourdieu, Pierre 1997 (1994) *Razones prácticas* (Barcelona: Anagrama).
- Bourdieu, Pierre 1998 (1996) *Sobre la televisión* (Barcelona: Anagrama).
- Brunner, José J. 1988 *Un espejo trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales* (Santiago: FLACSO).
- Burawoy, Michael 1989 “Two Methods in Search of Science: Trotsky and Skocpol”, en *Theory and Society* (Nueva York) Vol. 18, N° 6, 759-905.
- Burawoy, Michael 1991 *Ethnography Unbound* (London: Verso).
- Burawoy, Michael 1999 *Critical Sociology at the End of the Millenium* (versión e-mail).
- Burawoy, Michael 1999 *The Case Extended Method* (monografía, versión e-mail).
- Callinicos, Alex 1999 *Social Theory* (New York U. P.).
- Chomsky, Noam 1992 *El Miedo a la democracia* (Madrid: Grijalbo Mondadori).
- Chomsky, Noam 1997 *La sociedad global* (Buenos Aires: CBC, UBA).
- Davis, Angela 1981 *Women, Race and Class* (New York: Random House).
- de la Torre, Adela y Beatriz Pesquera (editoras) 1993 *Building with our Hands* (Los Angeles: University of California Press).
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (editores) 1995 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Madrid: Síntesis).

- Eco, Umberto 1985 *La definición del arte* (Barcelona: Planeta-De Agostini).
- Eco, Umberto 1995 *Apocalípticos e integrados* (Buenos Aires: Lumen).
- Franco, Jean 1987 “Recibir a los bárbaros: ética y culturas de masas”, en *Ne - xos* (México) N° 115, Julio.
- García Canclini, Néstor 1987 *Políticas culturales en América Latina* (México: Grijalbo).
- García Canclini, Néstor 1988 *La Producción Simbólica. Teoría y Método en la Sociología del Arte* (México: Siglo XXI).
- García Canclini, Néstor 1989 *Culturas híbridas* (México: Grijalbo).
- García Canclini, Néstor 1995 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multi - culturales de la globalización* (México: Grijalbo).
- García Canclini, Néstor y Carlos Moneta (coordinadores) 1999 *Las indus - trias culturales en la integración latinoamericana* (Buenos Aires: Eudeba).
- Giddens, Anthony 1994 *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza).
- Gillespie, Marie 1996 *Televisión, etnicidad y cambio social* (Buenos Aires: Causas y Azares).
- Gireoux, Henry 1992 (1983) *Teoría de la resistencia en educación* (México: Siglo
- Goetz, J. P. y M. D. Le Compte 1988 *Etnografía y diseño cualitativo de in - vestigación educativa* (Madrid: Morata).
- Gubrium, Jaber F. y James A. Holsstein 1997 *The New Language of Qualita - tive Method* (New York: Oxford University Press).
- Hegel, G. F. W. 1976 (1807) *Filosofía de la historia* (Buenos Aires: Claridad).
- Hooks, Bell 1981 *Ain't I a Woman* (Boston: South End Press).
- Jameson, Frederick and Perry Anderson 1998 *Cultural Turn: Selected Wri - tings on the Postmodern 1983-1998* (London: Verso).
- Jameson, Frederick y Slavoj Zizek 1998 *Estudios Culturales: Reflexiones so - bre el multiculturalismo* (Barcelona: Paidós).
- Kaplan, E. Ann (editora) 1983 *Women and Film: Both Sides of the Camera* (New York: Methuen).
- Katz, Jack 1983 “A Theory of Qualitative Methodology”, en R. Emerson (editor) *Contemporary Field Research* (Boston: Little Brown) 127-148.
- Katz, Jack 1988 *The Seductions of Crime* (New York: Basic Books).

- Kimlicka, Will 1996 *Ciudadanía multicultural* (Barcelona: Paidós).
- Laclau, Ernesto 1996 *Emancipación y diferencia* (Buenos Aires: Ariel).
- Landi, Oscar 1992 *Devórame otra vez* (Buenos Aires: Planeta).
- Löwy, Michael 1982 *The Politics of Combined and Uneven Development* (London: Verso).
- Löwy, Michael 1999 *Fatherland or Mother Earth: Essays on the National Question* (Verso: Londres).
- Marable, Manning 1995 *Beyond Black and White* (New York: Verso).
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (compiladores) 1997 *La Cultura Argentina de fin de siglo* (Buenos Aires: CBC, UBA).
- Marx Karl y F. Engels 1994 (1886) *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica Alemana* Internet archives, traducido del alemán en 1946 por Progress Publishers, New York. Transcrito y publicado en Internet por director@marx.org, 4 de enero.
- Marx, Karl 1973 *Contribución a la crítica de la economía política* (Buenos Aires: Estudios).
- Marx, Karl and Friedrich Engels (<http://csf.Colorado.EDU/psn/Marx>).
- McAllister, Ricardo 1989 “Videoclips. La estética del parpadeo”, en *Crisis* (Buenos Aires) N° 67, Enero/Febrero.
- McLaren, Peter 1998 *Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo* (Rosario: Homo Sapiens).
- Mora-Ninci, C. 1999 *The Chicano/a Student Movement in Southern California in the 1990s* (Los Angeles: UCLA, UMI Publications) Ph.D. Dissertation.
- Morrow, Raymond and Carlos Alberto Torres 1996 *Social Theory and Education* (Albany, New York: SUNY).
- Popkewitz, Thomas y Lynn Fendler (editores) *Critical Theories in Education* (New York and London: Routledge).
- Puig, Arnaud 1979 *Sociología de las formas* (Barcelona: Gustavo Gili).
- Rorty, Richard 1998 (1992) *Pragmatismo y política* (Barcelona: Paidós).
- Sader, Emir y Pablo Gentili (compiladores) 1998 *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: CBC, UBA).
- Sánchez Biosca, Vicente 1996 *El montaje cinematográfico* (Barcelona: Paidós).
- Sarlo, Beatriz 1994 *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina* (Buenos Aires: Ariel).

- Sassen, Saskia y Dwane A. Appiah (editores) 1999 *Globalization and its Discontents* (Nueva York: New Press).
- Skocpol, Theda 1989 (1984) *Los estados y las revoluciones sociales* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Smelser, Neil J. and Jeffrey Alexander 1999 *Diversity and its Discontents* (Princeton New Jersey: Princeton University Press).
- Stevenson, Nick 1998 *Culturas mediáticas: teoría social y comunicación masiva* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Strasser, Carlos 1999 *Democracia & desigualdad* (Buenos Aires: CLACSO).
- Thompson, Jon 1993 *Fiction, Crime and Empire* (Urbana y Chicago: University of Illinois Press).
- Torres, Carlos Alberto 1994 "State and Education Revisited: Why educational researchers should think politically about education", en *Review of Research in Education* (Nueva York) N° 21, 255-331.
- Torres, Carlos Alberto 1999 *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship* (Rowman & Littlefield).
- Torres, Carlos Alberto y Guillermo González Rivera (editores) 1994 *Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas* (Buenos Aires: Instituto Paulo Freire).
- Touraine, Alain 1998 *¿Podremos vivir juntos?* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Touraine, Alain 1998 *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Trotsky, Leon Writings. Internet, Archives (<http://csf.Colorado.EDU/psn/Marx/Other>).
- Virilio, Paul 1988 *Estética de la desaparición* (Barcelona: Anagrama, Argumentos).
- West, Cornell 1993 *Race Matters* (Nueva York: Vintage Books).
- Williams, Raymond 1988 *Sociología de la comunicación y del arte* (Buenos Aires: Paidós).
- Wolf, Mauro 1994 (1992) *Los efectos sociales de los media* (Barcelona: XXI).

Notas

- 1 Una versión de este trabajo fue presentada en el 1er Congreso Latino Americano y del Caribe de Ciencias Sociales, CLACSO, en la ciudad de Recife,

Pernambuco, Brasil, el 23 noviembre de 1999, y en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA) el 3 de diciembre del mismo año. Se agradece especialmente la colaboración de la Licenciada Claudia Abichain, co-directora de los proyectos mencionados en el texto.

2 En Latinoamérica hay escuelas primarias y secundarias que se llenan los bolsillos con recursos destinados a la educación pública, donde los padres pagan cerca de U\$S200 por mes por cada hijo/a, el estado les subvenciona los sueldos a sus maestros y consiguen fondos para obtener libros nuevos, mientras que otras escuelas se caen a pedazos, les entran el frío y la humedad y no poseen lo mínimo para poder aprender y enseñar tranquilos, con padres, maestros o empleados que ganan sueldos de menos de U\$S200 por mes para mantener a sus familias.

3 Michael Löwy, del Centro de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris.

4 Michael Burawoy es el Chair del Departamento de Sociología en la Universidad de California en Berkeley, y Theda Skocpol es profesora en Harvard. En aristas complementarias del debate ver Boron (1997 y 1999); Callinicos, (1999); y desde una perspectiva distinta ver Mario Bunge (1999), profesor de filosofía en la Universidad McGill en Canadá.

5 Debemos tomar en cuenta que de la misma manera en que el materialismo histórico surge como ciencia de la sociedad a partir de la crítica de tres corrientes clásicas -la filosofía idealista alemana, la economía política inglesa y el utopismo socialista francés-, la 'observación dialéctica' parte del estudio del nacionalismo, la etnicidad y la lucha de clases en la etapa del capitalismo o imperialismo global.

6 Jack Katz es profesor de sociología en la Universidad de California en Los Angeles, (UCLA) y ha publicado en 1989 el best-seller *The Seductions of Crime* (ver Bibliografía).

7 Agradezco la colaboración de quienes facilitaron trabajos inéditos o respondieron a intercambios epistolares, notas o aclaraciones, entre los que cabe mencionar a Robert Brenner, Gopal Balakrishnan, Elias Palti, Michael Lowy, Peter McLaren, Carlos A. Torres, Atilio Boron y Michael Burawoy.

8 Como bien lo definiera M. Burawoy en su conferencia en el ASA, "The denunciation of social science as 'objectivism' (the standpoint of the outsider) turns into the embrace of 'subjectivism' (the standpoint of the participant)" Burawoy, 1999. (La denuncia de la ciencia social como 'objetivismo' —el punto de vista del foráneo— se transforma en el abrazo del 'subjetivismo' —el punto de vista del participante—).

9 Se procedió también a un estudio de las teorías sociales y la historia de los chicanos de California.

10 En mi tesis doctoral, el capítulo 3 sobre Metodología fue el inicio de esta línea de argumentación.

11 Ver especialmente los capítulos 2 (Teoría Social) y 4 (El movimiento Chicano/a) de la misma disertación doctoral.

12 Se observa que los modelos provenientes de usinas productoras enfatizan el rol de arquetipos culturales, lugares comunes, héroes y heroínas o modelos étnicos que son foráneos al interior de los países latinoamericanos. Estos productos culturales invasores, en el sentido de que entran al hogar a través de los medios de comunicación de masas de diversas tecnologías, generan expectativas, ilusiones, valores y conductas alejadas o ajenas a la realidad cotidiana de la juventud, que en cualquier rincón del planeta llegan a ser fuente de conflictos sociales. El modelo ideológico del multiculturalismo y la “guerra de las razas” penetra por la pantalla, la música, los CDs, la Internet y otros medios audiovisuales y del entretenimiento, invadiendo los rincones más remotos y privados (ver Saskia Sassen et al 1999 y García Canclini 1995). Esta polarización generaría conflictos sociales en el ámbito de los valores culturales y personales que no serían ignorados por los productores y distribuidores de programas y películas, ya que desde estos mismos centros se fomenta el multiculturalismo norteamericano como una forma de modelo de sociedad que incluye a las minorías étnicas y raciales, aunque más no sea por medio de la ‘acción afirmativa’. Cada vez más los estereotipos de la cultura dominante promueven mitos y símbolos de éxito social a través de imágenes visuales y musicales, en las series y películas de video, cine y televisión, como sería el rol del héroe o heroína latina de Hollywood. Ver también Cornell West (1993) y Angela Davis (1981).

13 Todos símbolos que entran en conflicto con la realidad material de los jóvenes en su intento por adaptarse a la nueva cultura globalizada. Ver Alexander, J. (1999); Brenner, (en prensa); y la tesis doctoral de J. Nevins, (UCLA 1998).

14 No obstante, aún después de tantos anuncios premonitorios sobre el “fin de la historia” (Fukuyama), el “fin de las ideologías” (D. Bell), el fin del trabajo (Rivkin S.), el fin de la política (Boggs, C.), el fin de las grandes narrativas (Lyotard), todavía, a excepción de Illich, que lo viene repitiendo desde hace décadas pero proponiendo computadoras para la educación, nadie se ha animado a plantear el fin de la educación.

15 Los antecedentes más destacados de una metodología similar se encuentran en algunas de las obras clásicas Marxistas, tales como el XVIII Brumario de Luis Bonaparte o la Guerra Civil en Francia de Marx; la Historia de la Revolución Rusa de Trotsky; o los documentos sobre el movimiento de la revolución China.

Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana

Margarita Victoria Gomez*

Intentar argumentar algunas certezas relacionadas a la educación latinoamericana en el actual contexto social, significa considerar la revolución económico-digital que se está operando: la incidencia de la telemática, de los sistemas de información y comunicación de grandes corporaciones que colocan en cuestión algunos principios que sustentan la educación pública. Es un proceso que se da en múltiples dimensiones, resignificando las prácticas educativas desde la relación primordial hombre-red (máquinas-hombres-ambiente).

En este contexto, una nueva organización social adquiere relevancia, al igual que dos modalidades de educación que ya tuvieron, en otras épocas, una actuación destacada en el mundo del trabajo y en la extensión universitaria: la educación a distancia y las cátedras libres. Las dos modalidades quedaron legitimadas cuando atendieron demandas de sectores que por diversos motivos estaban excluidos del sistema formal de educación.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Graduada en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Master en Ciencias de la Información y doctoranda, Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, USP. Autora del libro *Alerta... cuatro computadoras en la escuela: Maestros abriendo caminos desde la brecha* y de diversos artículos en revistas nacionales y extranjeras. Miembro del Instituto Paulo Freire, São Paulo y secretaria-facilitadora electrónica del GT Educación y Sociedad de Clasco.

¿Cómo se puede entender que adquieran importancia nuevamente? En principio, se presentan nuevos elementos. Además de la incidencia de la telemática, de los sistemas de información de grandes corporaciones, hay que considerar el proceso de innovación educativa en los países del sur. Ese espacio de innovación originó una propuesta única de educación, patrocinada por organismos financieros internacionales, sustituyendo el presupuesto nacional y desvirtuando la realidad educativa latinoamericana.

Como un proceso natural y combinado entre la acción de las grandes corporaciones que ofrecen sus servicios de telecomunicaciones para colocar el mundo en la “punta de los dedos”, el modo de financiamiento educativo y los programas innovadores bajo la responsabilidad de la comunidad civil, crecen la exclusión social y las comunidades educativas virtuales, originando un nuevo “comunitarismo” educativo donde la relación entre Estado y sociedad adquiere una dimensión diferente de la conocida hasta ahora.

La educación abierta enmarcada en un reticulado social, o sea, organizada en forma de red y no a través de asociaciones intermedias, se presenta como el camino del futuro educativo en América Latina o directamente como la posibilidad del gran negocio. Esa apertura abarca la educación a distancia y también el desarrollo alternativo de las cátedras libres como extensión universitaria, posibilitando oxigenar el pensamiento universitario pero también la entrada de grandes corporaciones del área de las telecomunicaciones que ofrecen diversos servicios educativos.

Algunas características del nuevo contexto

En los últimos años de la década de los ‘90 la política educativa de los países latinoamericanos introduce un proceso de innovación en busca de mejoras, cambios y perfeccionamiento de las prácticas educativas. Se generaron cambios, pero las mejoras continúan siendo cuestionadas en un contexto altamente excluyente. Esa innovación educativa parece encontrar sus orígenes en los objetivos de una política global fuertemente atravesada por las intenciones de agencias financieras internacionales. Según esa política, son consideradas experiencias innovadoras aquellas que promueven la participación de la comunidad y de los alumnos dentro de la escuela al tiempo que estimulan la educación, con una presencia mínima del Estado. La particularidad de estas experiencias es que son desarrolladas por la comunidad mediante acuerdos con asociaciones de padres, empresas nacionales o multinacionales, agencias financieras internacionales, donde el Estado actúa como promotor de los créditos y pagador de los intereses.

El proceso de innovación educativa fue legitimado mediante el uso de varias estrategias, como por ejemplo las evaluaciones a los docentes, a los alumnos

sobre el nivel de aprendizaje, a la escuela en relación a las respuestas a situaciones conflictivas tales como deserción, fracaso escolar, violencia, reinserción, permanencia, etc. Ese proceso generó un sentimiento de rechazo hacia las innovaciones educativas, por lo que éstas implicaban más que por la idea de innovación en sí misma. Ciertamente se ha comprobado que se necesitan cambios, mejoras y calidad educativa. Pero la polémica gira en relación a que estas innovaciones están dejando a la educación en manos de la población, empresas locales o multinacionales, mientras que el Estado asume la responsabilidad de gestionar créditos que la misma población paga con altos intereses y costo social.

Modernizar la escuela y actualizar a los profesores para actuar en un mundo cambiante en lo cultural, social y laboral, se torna sin lugar a dudas imperioso en la medida en que la educación como acto político se produce en estrecha relación con el cambio en la organización sociopolítica. Pero cuando la producción de conocimiento y la interacción entre quienes lo producen y quienes lo aplican, mediante la utilización de modernas estrategias tecnológicas, es orientada a un 'consumidor final', parece difícil obtener mejoras sociales.

En términos legales, esas innovaciones se introducen a través de la Ley Federal de Educación y de un nuevo diseño curricular. Es a partir de ahí que la propuesta de reforma educativa toma cuerpo en el contexto latinoamericano, incluida la educación permanente del profesorado tanto en la modalidad presencial como a distancia.

Esas prácticas educativas innovadoras comienzan a organizarse de acuerdo a las líneas de crédito del BM. La formación de formadores puede verse favorecida por los créditos de ajuste e inversión y por los créditos destinados a programas sociales siempre y cuando se enmarque dentro de esa propuesta política. En torno a esta organización surge el mercado de formación de formadores, utilizando en algunos casos las tecnologías informáticas que se incrementaban en el sector social y que se creía necesario introducir en la escuela para dar respuesta a las demandas de la comunidad, y a las empresas patrocinadoras, que presionaban para entrar en el circuito. La incorporación de la informática en la formación del profesor implicó, por ejemplo, adquirir más créditos para la compra de máquinas IBM Aptiva.

Los créditos de ajuste del BM son otorgados mediante la firma de cartas de intención en las cuales se revela el propósito de una política de reducción del gasto para el sector público de educación, eliminadas por decreto, por ejemplo, la posibilidad de repitencia y fracaso escolar. Basta ver las últimas estadísticas de Brasil para constatar la automática disminución de esos índices y la obtención de créditos para la cartera educativa.

Una de las primeras acciones en relación a la innovación fue la aceptación de créditos para la descentralización y modernización del sistema educativo.

Delineada la educación y el tipo de individuo que se necesitaba para una sociedad moderna y abierta, se otorgaron créditos para desarrollar dichas políticas. Así, se procuró armonizar esa política con las necesidades que las agencias internacionales se habían encargado de definir en relación a personas, escuelas y realidad educativa. En su mínima expresión, el Estado, al actuar como promotor y gestor para la obtención de créditos y para garantizar el pago de los intereses, se fue desligando de esa responsabilidad. Los documentos de intención del Banco Mundial, en vez de atender las necesidades sociales específicas consiguieron encubrir realidades usando índices estadísticos que justificaron la concesión de créditos y la “modernización” del sistema educativo.

Reducción del gasto público, exclusión educativa, marginalización de sectores sociales, fortalecimiento de modalidades de educación abierta, educación a distancia a través de la Internet, y extensión universitaria en su modalidad de cátedras libres, construyen el nuevo escenario educativo en el concierto de las innovaciones.

El desafío de la práctica educativa en este escenario inmerso en una sociedad reticulada global, limitada por el tiempo y ya no por la distancia, es la apropiación crítica de esos espacios por parte de los sujetos. El tiempo de un sujeto andando por la “infovía” de la red global, virtual, se agiliza, y la versatilidad, creatividad, eficiencia, eficacia, afectividad, cultura general y modernidad son requisitos fundamentales para pertenecer a la cultura de la era de la informática, revolucionaria por excelencia y excluyente por definición político-histórica.

La versatilidad educativa se convierte en una preocupación de las corporaciones que pretenden acompañar la rapidez de la producción tecnológica exigiendo profesionales eficientes, eficaces y creativos. Esa versatilidad parece oponerse a la acción de la universidad, que tiene finalidades educativas y no solamente de preparación de profesionales competentes o de mano de obra eficiente en breves períodos de tiempo. Para las corporaciones esta educación es un proceso lento, costoso y con bajo nivel de lucro, lo cual está generando el desarrollo creciente de la educación corporativa: cada corporación crea sus propias escuelas y universidades con la finalidad de atender los rápidos cambios y la alta competencia comercial, y que ello les permita mantenerse en el mercado.

Este movimiento social confunde la necesidad de los jóvenes de incorporarse al mercado de trabajo, y la necesidad de las corporaciones de mantenerse activas en el mercado. La conjunción es explorada por la política actual y por el Banco Mundial directa o indirectamente. Al conceder créditos para reducir los años de estudio de las carreras universitarias de grado tradicionales, éste genera cursos de postgraduación, por lo general a altos costos, para la formación en competencias específicas.

Con ello se genera un nuevo espacio de lucha y no de simple incorporación. Ese contexto educativo de lucha está en relación directa con una formación crítica, inserta en una economía basada en la información y el conocimiento. Se configuran las relaciones sociales -educativas, laborales- en relación al tratamiento de la información y al análisis simbólico. Aquí la cuestión es cómo apropiarse de esos nuevos medios de producción y usufructuar el producto de manera que resulte emancipador, cuando sabemos que la fuerza de trabajo tercerizada sustenta la posibilidad de constante renovación de fuerzas productivas fortaleciendo el concepto de sujeto descartable, pulverizable.

Según esa lectura de mundo, los educadores estarían al borde de saltar fuera del sistema; estarían al borde de la exclusión. Si entendemos que los educadores están trabajando en la formación de las personas, que necesitan de un conocimiento altamente crítico y actualizado, al no tener las condiciones o el cuidado político-pedagógico adecuado, parecen correr el riesgo de ser reemplazados por otros profesionales y hasta de ser excluidos. La tercerización de la profesión docente en Inglaterra, ¿estará en relación con esta perspectiva?

La perspectiva que prevalece es que el camino del futuro educativo en América Latina está signado por la levedad de los derechos educativos. La educación, en ese nuevo contexto, se quiere imponer como un servicio que, al emplear cierto capital humano renovable, le permite comercializar rápidamente el conocimiento. Por lo tanto, es adquirida por quienes tienen recursos para ello, y pasa a ser una cuestión de resolución personal y no social.

La insoportable levedad de la ley parece el nombre de una película psicologizada, pero es en realidad la situación existente en América Latina. Las asociaciones de profesores pierden fuerza al ser desarticuladas por medio de la flexibilización laboral, cercándolas y sugiriéndoles una fácil salida individual. La falta de respuesta adecuada a estas acciones profundiza la brecha social y la polarización económica, sociopolítica e histórica, al ir desarraigando culturas minoritarias y quitándoles la posibilidad de una subsistencia digna. El menor ejercicio de la ciudadanía y la mayor exclusión social implican que cualquier innovación o nueva tecnología incorporada a la educación no facilitan la solución de problemas, sino que los profundizan. Ello genera un movimiento en sentido inverso cuando se rechazan esas propuestas y se busca una salida democrática y compartida por diversos sectores sociales, creando redes alternativas.

Esa organización de los sectores realizada a través de redes y ya no mediante las asociaciones intermedias, que actuaban como polos de resistencia a un sistema injusto, se define como nuevo espacio de lucha. En el reticulado social, todos los nexos más o menos antagónicos están necesariamente conectados para defender el derecho al acceso y permanencia en una red mayor, sustentada en la globalización. Entonces, para que la lucha e incorporación sea emancipadora y no pulverizadora, es necesario analizar lo que empeñamos en la constitución de las nuevas identidades educativas.

Hoy es la “Carpa Blanca” frente a la casa de gobierno en Argentina, mañana será el Movimiento Sin Tierra de Brasil, después la red de prostitución infantil, luego la red de corrupción, afectando la práctica educativa y la constitución del sujeto. Son realidades en permanente movimiento y poco cambio social. El concepto de lucha se redefine en un contexto donde no hay conflicto a resolver, sino estado a cambiar, lo que implica la levedad como valor del “ser” y estar ubicados en determinado plano sociopolítico. Por ejemplo, la incorporación a través de una red donde las formas móviles de las imágenes se manifiestan por medio de posiciones relativas, proximidades, colores y luminosidad, otorga cierto plano y no otro. Sería en un plano de inmanencia donde el sujeto construye su objeto de conocimiento. Según esta lectura, conocer a o implicarse en un objeto sería lo mismo que darle existencia. La trascendencia de las acciones va dejando espacio para la inmanencia e inmersión total, que entra en relación directa con la modalidad de educación a distancia usando Internet.

En esa red, lo verdadero, lo falso, lo justo, lo injusto, los que trabajan, los desempleados, los con tierra, los sin tierra, se integran por igual. Y en el escenario educativo globalizado, las tecnologías de la información generan mudanzas que se presentan amenazadoras ante la educación tradicional. Así como en lo social se genera ese gran movimiento, también en las modalidades de enseñanza-aprendizaje se incorpora la preocupación por mundializar la cultura. Y he aquí la pregunta: ¿cuál cultura? Hasta hoy, el 50% de los usuarios de la Internet son norteamericanos o europeos. ¿Es de suponer que la cultura que se globaliza es ésta?

La educación a distancia, en su modalidad de educación abierta, permite esa mundialización: tanto las universidades latinoamericanas pueden ofrecer esos cursos breves, como también las empresas o universidades extranjeras de renombre pueden certificar las competencias necesarias que aseguren la integración al mercado global y al mundo del trabajo.

En relación a la educación superior, algunas instituciones universitarias ya se están haciendo cargo, por medio de convenios con empresas patrocinadoras y ONGs, del desarrollo de educación a distancia usando Internet. También, en el ámbito de la extensión educativa se están desarrollando cursos y cátedras libres como modalidad alternativa para llegar a la comunidad. Tanto la educación a distancia como la extensión universitaria sufrieron, en su momento, cierto desprestigio, poniendo en duda las certificaciones y grados académicos otorgados. Ello parece ir revirtiéndose vertiginosamente en la actualidad, por lo que se hace necesario redefinir estas modalidades de educación en base a su historia crítica.

Cátedras libres

Principios básicos

El movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, que atacó la estratificación conservadora de las universidades, fue favorecido por el momento sociopolítico que se vivía en la Argentina. Algunos de los focos de conflicto en ese momento, consecuencia directa de la docencia oligárquica, fueron las cátedras vitalicias, el mantenimiento de profesores ineptos, y la exclusión de la enseñanza de intelectuales independientes y renovadores. La intervención de los estudiantes, que eran los más afectados, en el gobierno universitario, y el establecimiento de cátedras y asistencia libres, combatieron definitivamente a la universidad conservadora, que se arrogaba el monopolio del saber y el derecho de conceder licencias para ejercer la profesión a una reducida élite. A partir del establecimiento de las cátedras libres se buscó asegurar la eliminación de los malos profesores y la concurrencia leal con hombres preparados para ejercer la práctica docente.

En el Estatuto de 1918 se reglamentaron las cátedras libres, caracterizadas por la autonomía y libertad de pensamiento. Si bien este movimiento se inicia internamente en la organización académica de los intelectuales y no en un movimiento social más amplio, su importancia se manifiesta en las consecuencias que tuvo en la educación universitaria latinoamericana.

Darcy Ribero (1982: 122-123) entiende que el Manifiesto de Córdoba se inscribe en un movimiento histórico latinoamericano de autoconsciencia de los intelectuales y estudiantes de la necesidad de la presencia activa en el gobierno universitario para democratizar y modernizar la sociedad latinoamericana y contribuir decididamente con ella. Esa organización interna implicó: co-gobierno estudiantil; autonomía política, docente y administrativa; elección por asamblea de todos los mandatarios de la universidad con representación docente y egresados; selección del cuerpo docente por concurso público, asegurándoles amplia libertad de acceso a la docencia; fijación de mandatos con plazos fijos de cinco años para el ejercicio de la docencia, renovables mediante apreciación de competencia del profesor; gratuidad de la enseñanza superior; asunción por parte de la universidad de responsabilidades políticas en defensa de la democracia; libertad docente; implementación de las cátedras libres y oportunidad de ofrecer cátedras paralelas a las del profesor titular, dando a los estudiantes la posibilidad de optar entre ambos; libre asistencia a las clases.

Ese movimiento reveló una educación preocupada con las reformas sociales y no con la preservación de un status social. Y es precisamente eso lo que otorga carta de nobleza a las cátedras libres. En la actualidad, la crisis y la presión tecnológica fortalecen contextos universitarios de extensión para atender la demanda de sectores sociales externos a la universidad que históricamente fueron excluidos o marginados de ese espacio.

Es necesario recordar que durante mucho tiempo la extensión fue marcada por la desconfianza generalizada. Posteriormente, con las profundas mudanzas sociales y la revisión del papel de la universidad en la sociedad, se abre para integrar grupos sociales marginados del mundo académico. También, esa apertura puede generar la firma de acuerdos de trabajo con empresas locales o multinacionales, desvirtuando la tradicional finalidad de la extensión, lo cual requiere un alerta.

Caracterización

Las cátedras libres son unidades académicas universitarias o de institutos de educación superior que no están comprometidas con el desarrollo de un determinado diseño curricular, reglas administrativo-académicas, normas o burocracias específicas. Por el contrario, propician la libre discusión del conocimiento y defienden el derecho a cualquier idea u opinión, asegurando la creatividad, la libertad de pensamiento, expresión y consentimiento/disentimiento en la producción del conocimiento, legitimando así su propia actuación y producción en América Latina. En este espacio educativo es destacado el conocimiento de las comunidades locales, regionales, nacionales, continentales e internacionales.

Académicamente, las cátedras libres, además de fortalecer el libre pensamiento, propician la libre actividad docente, investigativa y de extensión universitaria en educación superior. En su organización pueden participar universidades, organizaciones comunitarias, ONGs, radios comunitarias, prensa local, educadores y profesionales de diversos campos del conocimiento. La finalidad educativa de estas cátedras es desarrollar un tema específico de interés común para una comunidad que no necesariamente tiene que ser académica, de intelectuales o universitarios. El tema es problematizado y reflexionado, propiciando una acción transformadora que lleve algún bienestar a esa comunidad al socializarse. Es una manera de llegar a la sociedad e integrar, en algunas oportunidades, a gente que la misma estructura tradicional de la universidad marginó en determinado momento.

Estas cátedras son atendidas por profesores universitarios, profesionales reconocidos por sus méritos en áreas específicas de la ciencia, el arte, la tecnología o el saber popular. Su organización está relacionada a la estructura de la institución que la soporta: universidad pública, privada, o a través de convenios con empresas, ONGs u otros organismos. Se caracterizan por tener una coordinación flexible realizada por un grupo de personas, por lo general profesionales de diversas áreas temáticas. Cuentan con un consejo asesor que infiere en asuntos consultivos, de estudio o de discusión, atendiendo y analizando proyectos, programas abiertos y actividades inherentes a las cátedras.

Al ser abiertas a la comunidad, las cátedras libres observan las diversas dimensiones del debate y reflexión, no descuidando para eso la presencia de la universidad o de instituciones latinoamericanas de educación superior.

Las cátedras libres representan una oportunidad para oxigenar las ideas en la universidad, sirviendo al mismo tiempo a proyectos que buscan reflexionar sobre lo local y lo global y solucionando problemas o inquietudes de una cierta comunidad. Básicamente, contribuyen con la formación de la consciencia sociopolítica, el libre pensamiento, la revalorización de saberes no académicos, y la sensibilidad frente a los problemas o temas de interés común de los países de América Latina. Es por eso que en la planificación de estas cátedras se procura incorporar de forma activa la participación de todos los interesados en la temática de las mismas, a fin de conseguir una verdadera interacción tanto interna como con el entorno social más próximo y más distante.

Objetivos

Las cátedras libres propician la discusión científica, ética, ecológica, artística, política y tecnológica, integradas a un proyecto político-pedagógico flexible y abierto con la finalidad de desarrollar el libre pensamiento y una actitud crítica frente a la construcción del conocimiento.

Este enfoque de las cátedras libres también prevé la integración de saberes populares y conocimientos científicos, actualizando una temática en relación a un contexto determinado, y posibilitando salidas sociales en conjunto y no aisladas. Dentro de una modalidad de educación continuada, procura atender a la población que no tuvo acceso a la universidad por diversos motivos y actualizar a los egresados universitarios o de instituciones de educación superior en debates temáticos.

Para lograrlo se crean condiciones apropiadas a fin de dar efectividad a las cátedras en lo referente a financiamiento, desarrollo e implementación. También se ensayan metodologías específicas, presenciales o a distancia, para alcanzar efectividad académica y social.

Metodología

Para el desarrollo de las cátedras libres se organizan seminarios, conferencias, talleres, cursos de postgraduación *latu senso*, paneles, jornadas, charlas con profesores invitados especialmente; y se editan publicaciones tradicionales en papel o electrónicas en Internet.

Con una modalidad de encuentros itinerantes, pueden recorrer más de una región y/o varios países con la misma temática específica e incorporando diversas maneras de abordar el mismo tema. La asistencia es parcial o semi-presencial, y se constituye en una categoría teórica de análisis que desarrollaremos en otro trabajo.

La producción de materiales resulta fundamental para dar continuidad a la cátedra libre y formar el banco de datos que registre su movimiento e historia, por ejemplo la producción en video, fichas orientadoras, programas de radio, CD-Rom, páginas web para Internet.

La formación en la acción puede ser considerada en aquellas ocasiones en que la comunidad pretende profundizar temas de interés desde sus experiencias cotidianas, como por ejemplo alfabetización bilingüe, desarrollo de proyectos educativos, o generación de materiales específicos.

La evaluación de las actividades desarrolladas en las cátedras libres se da durante todo el curso, analizando la interacción y la productividad con diversas técnicas e estrategias. No se define por una preocupación meritocrática, y sí por la eficiencia social en relación a la atención de inquietudes o problemas específicos.

Con la idea de dar sustento y continuidad a las cátedras se desarrollan centros de documentación y se organizan bancos de datos específicos para cada problemática (local, regional, nacional o internacional), utilizando modernas tecnologías de la información.

Algunos ejemplos significativos son: la Cátedra Libre Víctor Sanabria, de la Comunidad Fray Bartolomé de las Casas; la Cátedra UNESCO de la UPC, Universidad Politécnica de Cataluña; la Cátedra Libre Paulo Freire, que pretende desencadenar y/o dar continuidad a la educación en el proceso de transformación de la escuela pública en base a los principios de la escuela ciudadana; la Cátedra Libre Simón Bolívar; la Cátedra Libre Che Guevara y la Cátedra Libre de alfabetización, de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Educación a distancia

Principios básicos

En un contexto social reticulado ampliado, representado por la esfera de meridianos y paralelos, se teje una red infinita de acontecimientos en sucesión vertiginosa, adquiriendo una dimensión geométrica. En ese particular entretejido social, la educación a distancia se destaca. La particularidad de la educación a distancia se relaciona con la no-presencia de los participantes, el bajo costo en relación a la educación tradicional, el mayor alcance potencial, la comunicación y la interactividad. Esta educación tiene por objetivo atender las necesidades educativas existentes en cualquier lugar del mundo, empleando profesionales de diversos países para asegurar la cobertura, originalidad y calidad de sus cursos. Es una modalidad de educación que no responde a burocracias ni a currículos prefijados.

Pretender definir en este contexto a la educación a distancia significaría caer en caracterizaciones librescas que poco contribuirían a un mejor entendimiento de lo que hoy se denomina así. Algunas de sus características están relacionadas con las actividades diferidas en tiempo y espacio de docente y discente. En esta actividad educativa adquieren importancia lo simbólico, las percepciones, intuiciones, representaciones y visualizaciones de los participantes en los cursos, develando el curriculum oculto. El curriculum propuesto y el oculto negocian los términos del juego educativo, coexisten y se respetan.

La educación a distancia se legitima socialmente desde el momento en que se origina para atender la demanda por educación de sectores excluidos o marginados por diversos motivos del sistema formal de educación.

La distancia en la globalización se redefine y se fundamenta en el concepto de educación abierta. El atributo de 'abierto' ofrece a los ciudadanos la posibilidad de incorporarse a un curso específico de grado, de especialización, de postgraduación, profesionalizante, etc. Además ofrece autonomía para elegir el nivel académico que se necesite en un momento determinado, para seleccionar el valor del curso adecuado a sus ingresos, y para acceder en los horarios más convenientes. Por otro lado, la tecnología utilizada para poner el curso al alcance de los alumnos es cada vez más compatible, superando incompatibilidades de sistemas. Los potenciales alumnos de los cursos se aseguran el acceso y la permanencia en el uso de la red utilizando recursos en el propio lugar de trabajo o en su domicilio particular.

Los cursos son desarrollados por profesionales. Por lo general se convoca a los mejores profesionales de cada área, de cualquier lugar del mundo, para atender demandas específicas.

En el contexto globalizado, esta idea puede verse fortalecida si se propone abrir la educación a todos los ciudadanos que no tienen las condiciones para realizar un curso regular y que deseen o necesiten continuar sus estudios, mediante matrícula en el país o en el extranjero, por lo general en relación con su actividad profesional o laboral.

Al no atarse a un curriculum cerrado ni a contenidos secuenciales, las estrategias diversificadas permiten aprendizajes diferenciados, atendiendo a una comunidad con intereses y necesidades educativas específicas.

Esa idea de educación abierta es aprovechada por las corporaciones educativas, y no solamente por las instituciones educativas tradicionales. Es una facilidad que existe cuando no hay exigencia para quien promueve o realiza educación a distancia, ni formalidad académica alguna a cumplir. En este sentido, se ha tornado común el establecer acuerdos de participación entre universidades, empresas privadas y ONGs con la finalidad de desarrollar cursos a distancia. Estas ofertas están dejando de ser cursos aislados para constituirse en verdaderos campos o universidades virtuales que ofrecen diversas carreras.

La perfección de la tecnología está permitiendo la integración académica, administrativa y tecnológica. La época en que las personas eran desacreditadas y perdían credibilidad por haber recibido educación a distancia parece estar superada.

En relación a la legislación, en algunos países de América Latina como por ejemplo Brasil, las leyes federales de educación ya legislaron sobre este particular (LDB Art.80). La legislación argentina, por el contrario, presta menos atención a la educación a distancia. Pero en general se ha visto favorecida por el mundo del trabajo educativo, desarrollando “capacitación” permanente de profesionales o trabajadores. Esta legislación prevé que aquellos cursos de educación a distancia que pretendan certificación oficial sean ofrecidos por instituciones de alto renombre en el ámbito educativo.

La infraestructura y el control de la planificación administrativa, académica y tecnológica, continúan siendo bastante rígidos si consideramos la idea que sustenta el desarrollo de un curso flexible, interactivo y profundo en el tratamiento de los contenidos a trabajar. Quienes más están aprovechando esta posibilidad educativa, integrando diferentes recursos para ofrecer cursos a distancia por demanda, son las corporaciones, que visualizan una capacitación y actualización rápida de los miembros de sus integrantes, bajos costos en relación a cursos presenciales, y la garantía de una mejor productividad.

La educación pública está intentando aprovechar esta posibilidad, pero con-
vengamos que ni es tan rápida ni asegura el logro de más y mejor educación para todos. Las experiencias que se están implementando no tienen retorno: es éste otro gran desafío para pensar en un mundo globalizado.

Objetivos

La educación a distancia es una modalidad de educación que tiene por objetivo la educación en los más diversos niveles. La idea de educación como posibilidad puede ser coherente en este caso si se piensa como una legítima modalidad de educación para la solidaridad humana, y no solamente para el aprovechamiento tecnológico y para abaratar la educación pública.

Metodología

La metodología utilizada en la educación a distancia se caracteriza por reunir estrategias de diferentes orígenes: pruebas de “multiple choice”, preguntas-respuestas, chat entre los participantes, orientaciones de auto-aprendizaje, y actividades que exigen autonomía y auto-didactismo. Las estrategias se seleccionan y combinan para trabajar algún contenido específico sin descuidar la percepción, la intuición, la visualización y la representación en la construcción del conocimiento.

Curiosamente, estos elementos son parte potencial del pensamiento geométrico, que es el más desarrollado en el cyberespacio educativo y que permite entender el mundo espacial/tridimensional de Internet en la construcción del conocimiento.

Es casi imposible pensar la metodología fuera de la lógica y los principios de la tecnología que la sustentan. La Internet es también contenido, y soporta una cierta metodología de trabajo. Por ejemplo, los cursos que se desarrollan totalmente en Internet utilizan software de producción que ofrece mecanismos de evaluación y actividades conductistas. Algunas de esas posibilidades están incorporadas en los programas y otras son más abiertas, propiciando la participación activa de los miembros en los cursos. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, estos mecanismos parecen poder cubrir todo el espectro que va de un tipo de evaluación conductista a otra de tipo formativa.

Los sistemas de evaluación incorporados en los software de producción de cursos en la Internet, tipo WeCT, TopClass, AulaNet, etc., realizan un tipo de cartografía simultánea del desempeño del alumno en el curso. Mapean su desarrollo y el del profesor en sus actividades específicas: lectura de textos, consulta bibliográfica, respuesta a cuestionamientos o desafíos presentados como actividad escolar, respuestas dadas en las clases. Eso va dejando inscripta una historia más o menos lineal del alumno, del profesor, y del proceso técnico-administrativo.

En general, los software de creación y mantenimiento de cursos en la Internet son aún altamente conductistas. Acompañan el desempeño individual del alumno, pero no el trabajo colectivo. Es difícil realizar una evaluación abierta y alternativa después de haber realizado un trabajo conductista de educación. En la educación presencial es común encontrar esta situación de demanda de evaluaciones alternativas para prácticas educativas tradicionales. Tanto en el ambiente virtual como en el presencial se pretende superar una práctica durante mucho tiempo estancada, y no se trata de una problemática relacionada sólo con la modalidad de educación o la tecnología educativa, sino también con la propuesta político-pedagógica que sustenta la práctica.

Algunos elementos para evaluar la educación ofrecida por algunos software son:

- AulaNet: es un ambiente digital basado en la comunicación, coordinación y cooperación. Tanto la agenda como las noticias del curso que este programa ofrece son mecanismos de coordinación basados en el tiempo, y las pruebas, trabajos y ejercicios dependen de las competencias específicas del alumno. En la evaluación por prueba el alumno responde a las cuestiones planteadas, y un mecanismo de gerenciamiento automático realiza la corrección. Este tipo de evaluación es considerado formativo, enfatizando aspectos cognitivos, en el ambiente AulaNet. Otros trabajos y actividades posibilitan el debate, la creación de proyectos, el compartir experiencias y la participación en el propio proceso de aprendizaje. Pero la propuesta de este software está sustentada en la taxonomía de Bloom

(1976) y en la propuesta de Gagné y Beard (1978). No obstante, se manifiesta una preocupación por la educación socio-constructivista en el uso de instrumentos.

Recursos de comunicación en la educación a distancia

Los recursos de comunicación en los sistemas de creación de cursos en la Internet posibilitan ayudas permanentes al alumno. Pero es a partir de la identificación con el texto propuesto para el trabajo que la interactividad se produce. Una vez identificado el texto a ser trabajado en el curso, los elementos curriculares presentes (metas, objetivos, alcance del contenido, estrategias, evaluación, etc.) y el tiempo y/o rapidez de retorno exigidos para las intervenciones, los participantes evitan las improvisaciones y la espontaneidad “per se” en el trabajo cooperativo. Hay que considerar que la rapidez de los recursos comunicacionales no necesariamente debe ser acompañada por la velocidad de pensamiento, reflexión y producción humana: son tiempos diferentes que se intenta integrar. Algunos de esos recursos son:

- Videoconferencia: en la comunicación interpersonal y colectiva, la evaluación puede aprovechar la imagen simultánea y diferida de los interlocutores; se permite grabar la interacción para futuros abordajes y reforzar la actitud dialógica, y facilitar el proceso de concientización de la práctica del profesor. Se aprovecha la redundancia de información y la temporalidad del evento, integrando a la totalidad de los participantes.

- Boletines (mesa de aprendizaje): principal forma de comunicación de las personas del curso, permitiendo la participación efectiva en las discusiones y debates. El sistema de registro de este recurso permite acompañar las contribuciones de los alumnos para un progreso continuado en el nivel de aprendizaje.

- E-mail (listas): es aún la herramienta más utilizada en los cursos. Permite establecer un diálogo particular sobre un tema específico a través del intercambio de mensajes entre los participantes. Es una ayuda importante para realizar consultas y resolver dudas.

- Chat: de gran potencial para incentivar el diálogo, en este recurso de conversación en tiempo real los participantes del curso intercambian mensajes de reflexión y discusión. Permite inclusive discutir ideas sobre la propia lección antes de presentar el plan de clase. En ese momento es fundamental una evaluación por parte de los alumnos de los textos de los propios colegas.

- Foro: los grupos de discusión en los cursos permiten compartir las contribuciones, representando así el esfuerzo colectivo. Se ponen en juego las contradicciones surgidas de las diversas dimensiones de abordaje de un asunto, y de las posiciones subjetivas en relación a la temática discutida.

A través de estos medios, los participantes del curso deben ser alentados a conformar una red consistente, no rígida, que se integre progresivamente a otras redes afines. La evaluación deberá tomar en cuenta la acción colaborativa.

Para aprovechar al máximo la potencialidad de estos mecanismos se evalúan previamente los materiales y recursos tecnológicos, tales como hardware, software, niveles de interacción, conexiones, registros de propiedad intelectual de las herramientas, velocidad de trabajo, navegación orientada, nivel de integración de las diversas tecnologías en Internet, y el adecuado funcionamiento on line del propio curso ofrecido.

Mayor interactividad

Los software de creación y mantenimiento de cursos en Internet posibilitan por lo general la presencia de tutores. El tutor puede acompañar perfectamente la interactividad de los alumnos considerando los elementos ya mencionados de manera integral. La diferencia primordial en relación a la presencia del tutor, cooperador, etc. en el curso es que permite superar el simple CBT (Computer Basic Training) para pasar a considerar la construcción de conocimiento entre el alumno, el profesor y la máquina, todos dadores de sentido en la resignificación de una nueva relación de enseñanza-aprendizaje.

En esa nueva relación que establece en Internet, el sujeto tiene que salir de sí mismo para incorporarse al trabajo en red, poniendo en común lo que pretende integrar. Para ello usa la propia experiencia en esa reconstrucción educativa. El tutor tendrá la coherencia de conocer el momento y la modalidad adecuados para hacer circular esas producciones o colocaciones a fin de que se constituyan en producción colectiva y no sólo individual.

¿Qué coloca el sujeto en la pantalla del monitor? Letras, palabras, percepciones, intuiciones, dibujos, gráficos, que él produce y pone en común para ir al encuentro de los otros. Deja de ser un acto de memorización, de buena instrucción, de respuesta a estímulos para constituirse en una práctica de descentramiento y creatividad constituyente del sujeto pedagógico. La autonomía y la creatividad se fortalecen, en detrimento del sujeto procesador de información.

En la *mise-en-scéne* de la vida en la pantalla, se concibe la existencia del sujeto pedagógico. Ese sujeto es constituido a partir del propio texto producido, a través del e-mail o de otras herramientas de Internet (audio, sonido, video, fotos). El propio texto del sujeto es reconstruido por otros participantes del curso, y se vuelve significativo en tanto alcanza el plano de la subjetividad. Un simple intercambio de mensajes o silencios otorga presencia al sujeto en la red, configurando un espacio virtual de educación con fuerza suficiente para la reestructuración social.

Hibridación educativa

La perspectiva cultural que la sociología de la educación ha venido valorizando en los últimos años permite una mejor comprensión de la práctica educativa, y constituye una contribución importante para entender la llamada 'hibridación educativa'. Al tomar a la cultura como una de sus problemáticas fundamentales, la sociología de la educación permite pensar los cambios sociales y educativos a partir de la propia cultura. Es a partir de ahí que se entiende la introducción de la cultura en la escuela en estrecha relación con la apertura de la escuela a la sociedad. Fourquin (1993), Featherstone (1995), Gitlin y Smyth (1989), Freire (1979) y otros, contribuyeron mucho a la idea de pensar e interpretar los procesos de cambio de la cultura contemporánea y la educación.

Estas referencias ayudan a pensar y comprender las tecnologías de la información, la comunicación, y los ambientes de creación y mantenimiento de cursos en Internet introducidos en la escuela, como preocupación educativa y social.

En educación, las diferentes prácticas, modalidades y estrategias utilizadas han producido una cierta educación híbrida originada en el entrecruzamiento. En el caso específico de la educación por medio de Internet, puede servir de ejemplo para ver esa hibridación la evaluación en el contexto de los cursos Web. Los cursos que se ofrecen en su totalidad por Internet utilizan ciertos programas de desarrollo que ya traen incorporada la propuesta de evaluación. Por lo general esa evaluación es de naturaleza conductista, pero las potencialidades de Internet requieren diálogo entre personas.

Por lo general, ambos mecanismos están pensados para atender a una gran audiencia por feedback entre alumnos y profesores, generando informes de manera automática que permiten al profesor "evaluar" el desempeño del alumno.

Este tipo de evaluación evalúa cuánto aprendieron los alumnos en relación a los objetivos propuestos en el proceso de aprendizaje. La taxonomía de Bloom (1976) y la propuesta de Gagné y Beard (1978) aparecen como telón de fondo del proceso de evaluación. Aunque se manifieste una preocupación constructivista en el uso de los mecanismos ofrecidos para la cooperación entre alumnos y profesores, todavía prevalece una práctica bastante behaviorista.

Construir una evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo basado en la Internet significa identificar en todas esas modalidades de evaluación el sentido de las mismas y la posibilidad de su integración para un mejor aprovechamiento de los recursos multimedia en favor de una educación crítica. Cualificar la práctica evaluativa implica mejorar la propia educación pública en redes telemáticas, entendida la educación como práctica fundamentalmente política.

Desde una perspectiva freireana se reconoce el contexto sociohistórico de luchas educativas continuadas. Hoy a esas luchas se agrega una más con todas sus implicaciones: educación presencial o/versus educación a distancia.

En una propuesta socio-constructivista el diálogo de los alumnos se da a partir de sus saberes previos; así, en el contexto son evaluados otros conocimientos de manera crítica.

Otro emergente es el grupo de educación holística, que considera la evaluación a partir de la idea de educación como circuito creativo de creación de conocimiento. Se preocupa por saber qué siente el alumno cuando aprende, evaluando el estilo de aprendizaje individual. Como ya se destacó en el Encuentro Internacional “Carta da Terra” (<http://www.paulofreire.org>), el grupo de educación holística cree que la construcción de redes educativas a través de Internet “es un grito del pulmón de la tierra”, y por tanto es necesaria una armonía sincronizada para no bloquear la interfase facilitadora de las experiencias humanas. La red sería la fuerza establecida en la Tierra para promover la coherencia global, que es siempre reiterativa, devolviendo una mirada nueva e integral. Esta corriente, además, sería coherente con la geometría de las estructuras magnéticas que dan vida a la tierra. Si la finalidad del uso de Internet en educación es emancipar el saber, la ética y la solidaridad, ¿qué evaluamos? ¿La revalorización de la vida? ¿El pensamiento ecológico? ¿El pensamiento geométrico? ¿La consciencia humana?

Ciertamente, así como la evaluación, la educación realizada por medio de Internet está impregnada por contribuciones de todas las propuestas educativas, lo que permite agregar y enriquecer algunas actividades online.

A modo de conclusión

La educación abierta sustentando las cátedras libres y la educación a distancia puede contribuir, sin lugar a dudas, a la mejoría de la educación continuada de profesores en sus áreas específicas. Los resultados favorables estarán en estrecha relación con la acción político-pedagógica desplegada en situaciones reales.

A través de la experiencia latinoamericana se ha comprobado que no es efectivo reducir la complejidad de estos desarrollos a la lectura de ejemplos americanos o europeos, o dogmatismos locales. No existe nada obvio, dogmático ni legitimado en el extranjero que no pueda ser analizado y aprovechado a favor de nuestra propias necesidades y cosmovisiones, así como difícilmente exista algo que se pueda integrar a la realidad latinoamericana de manera automática.

El fortalecimiento de estas modalidades de educación adquiere sentido en la actual sociedad reticulada, constituyéndose en modernos iconos educativos de las últimas innovaciones educativas latinoamericanas y/o en un nuevo espacio de lucha por el acceso y la permanencia en la educación. Dado el grado creciente de analfabetismo en América Latina, se hace necesario garantizar a los ciudadanos el acceso y permanencia en la red (Internet) educativa en una sociedad reticula-

da, lo cual no deja de ser una paradoja. Esto, siempre que se asegure la presencia activa del profesor en el acto de enseñar.

Como se ha visto a través de la historia, la educación a distancia se legitima cuando comienza a ofrecer un curso de taquigrafía, a mediados del siglo XIX, demandado por gente excluida de la educación formal en busca de un oficio que los habilitara para ciertos trabajos que requerían ese mínimo de competencias. Así también, las cátedras libres se legitiman al atender a la comunidad a través de la extensión universitaria. La demanda de estudiantes y profesores no conformes con las cátedras vitalicias propició la participación estudiantil en el gobierno universitario, y fue el inicio de la lucha contra la soberbia del saber y contra una élite que legitimaba lo que se debía o no saber para ser un profesional aceptado socialmente.

Actualmente, varios sectores de la comunidad pueden criticar a esa universidad que fue sufriendo transformaciones a lo largo de su historia. Los jóvenes, por las limitadas posibilidades de ingresar y permanecer en la misma; el mercado, porque no prepara profesionales eficaces y eficientes; la academia, por la baja formación de los egresados; los que egresan, porque lo que saben no les sirve para conseguir un buen trabajo; la comunidad en general, porque los profesionales formados por las universidades públicas trabajan bajo convenio (del cual están excluidos), aplican altos índices para la atención, o directamente la mayor parte trabaja en lugares privados.

La extensión, que históricamente fue el *patito feo* del cuento, ahora parece ser la brecha mediante la cual las instituciones de educación superior se oxigenan. Y esa extensión realizada también a través de los medios de comunicación es por excelencia donde se encuentra la acción más comprometida de las cátedras libres, preservando la idea de lucha por reivindicaciones o por el ejercicio del derecho a la educación pública. Ser egresado de un curso de educación a distancia no era menos despreciado que un curso de extensión. Por calidad, por profundidad, por legitimación, ambas manifiestan con esa connotación las limitaciones del sistema formal de educación.

El fortalecimiento y la credibilidad de estas modalidades educativas en América Latina conforman una red, base de la sociedad global, adquiriendo expansión planetaria gracias a la telemática y a una población más alfabetizada en lenguajes complejos, lo que no significa que más población tenga acceso. Se trata principalmente de una conjunción de fuerzas que termina en la globalización educativa, por la instauración de la sociedad de la información y del conocimiento y por la necesidad imperiosa del mercado de contar con los más originales y creativos profesionales. Ello requiere educación continuada y ágiles elementos de comunicación, situación que lleva a que las personas busquen cursos de formación continua en Internet o cualquier modalidad a distancia que les permita actualizar su práctica en las áreas de comunicación, marketing, educación o informática.

En el actual contexto sociopolítico, las dos modalidades de educación pueden ser consideradas iconos de las últimas reformas educativas en América Latina, y ciertamente pueden aprovecharse adecuadamente en la educación pública.

Hasta el momento, son las corporaciones educativas quienes están aprovechando estas modalidades y ofreciendo educación en los diferentes niveles. Insertan sus prácticas desde lo emocional y lo simbólico, tomando como base la psicología, el marketing, la comunicación, y asegurando educación eficiente para sus miembros.

La cuestión es pensar si se justifica o no pertenecer a esas comunidades. Para eso se hace necesario reflexionar sobre la constitución del sujeto, el multiculturalismo, los espacios ecológicos y la hibridación donde se teje el poder para conformar esas redes educativas.

En ese reticulado, las esferas de justicia están en relación con la posibilidad de utilizar en primer lugar el lenguaje y el pensamiento geométrico para establecer simetrías entre espacios locales y globales. No obstante, las simetrías no garantizan la justicia social. Hay que considerar que, en la perspectiva de Rech, el analista simbólico se caracteriza por movilizarse en una red versátil que une aeropuertos internacionales, buenos sistemas de información/comunicación, educación de calidad y seguridad tanto a nivel personal como en los sistemas de información y comunicación. Siendo su función la de capturar los mejores recursos del mercado internacional, este analista necesita actuar en base a una lógica simbólica geométrico-matemática para los intercambios de bienes culturales cualquiera sea su estructura. Lo que distingue esa propuesta educativa, que se aproxima a la idea de analista simbólico, es que este intercambio tiene como base la comunicación de expresiones lingüísticas y no lingüísticas. Considerando el lenguaje fundamentalmente del ámbito de la cultura, este modo de educación utilizando tecnologías de punta atraviesa definitivamente la práctica educativa en su constitución y en la constitución del sujeto pedagógico. Más todavía, si se considera la dimensión que ha adquirido el aspecto semiótico de la cultura de la información. Puede decirse que cualquier lenguaje pertenece al orden de lo simbólico incidiendo directamente en la identidad.

Esta relevancia viene acompañada de la emergencia de las ciencias cognitivas, las actividades del pensamiento en la construcción de conocimiento. Toda actividad, cualquiera sea, adquiere un sentido simbólico. Lo simbólico puede ser el campo de la cultura por donde se introducen las mudanzas más radicales si son trabajadas críticamente. Es en lo simbólico a partir de lo cual se puede trabajar la alteridad, considerando al otro simbólico como quien regula esa relación fundamentalmente cultural.

El lenguaje en los medios de comunicación e información con finalidad educativa opera creando y recreando nuevos lenguajes en un mundo globalizado.

Siendo así, el analista simbólico en educación crítica, al captar los mejores recursos, puede restablecer las relaciones sociales y constituir redes creativas de conocimiento. Considerado el tema, no puede faltar en el manifiesto en defensa de la educación pública latinoamericana la preocupación por la apropiación de los instrumentos simbólicos de otras culturas y de la propia.

Ambas modalidades de educación pueden contribuir para restaurar los lazos sociales y orientar la acción político-pedagógica para la resolución de problemas educativos. Los sistemas tradicionales no han conseguido atender adecuadamente estas cuestiones, y la perspectiva de las redes sociales posibilita la oxigenación de la creatividad humana, recreando la vida ante contextos altamente excluyentes.

Es difícil encontrar una propuesta cognoscitiva de educación obteniendo resultados favorables a un proceso social democrático. Lo cognitivo, afectivo, ético, estético, político, ecológico, estará presente en la lucha. El contrato político pedagógico debe ser revisto en el sentido de discutir la instauración de educación a distancia en nuestro sistema.

La contribución al debate consiste en seguir pensando a la educación pública latinoamericana en un contexto resignificado, teniendo como base una acción político-pedagógica alternativa a la propuesta de privatización actual.

En este sentido, las redes de educación a distancia y las cátedras libres son instancias legítimas de lucha, coherentes con el actual reticulado social. Podemos luchar con las mismas armas, crítica y socialmente comprometidos. Analistas simbólicos, *designers* educativos, librepensadores, pueden ayudar a diseñar un escenario educativo latinoamericano público, integrador y no excluyente.

Bibliografía

- Bloom, B. S. 1976 *Human characteristics and school learning* (New York: McGraw Hill).
- Boutinet, Jean-Pierre 1996 *Antropologia do projeto* (Lisboa: Instituto Piaget).
- Catani, Afranio (organizador) 1996 *Universidade na America Latina: tendências e perspectivas* (São Paulo: Cortez).
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich 1999 *La sociedad global* (Prólogo: Atilio Boron) (Buenos Aires: Editorial 21).
- Featherstone, Mike 1995 *Cultura de consumo pós-modernismo* (São Paulo: Studio Nobel).
- Forquin, Jean-Claude 1993 *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Freire, Paulo 1975 *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1979 *Educação e mudança* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Gadotti, Moacir 1998 *Pedagogia da práxis* (São Paulo: Cortez).
- Gagne, R. M. y J. C. Beard 1978 "Assessment of learning outcomes", en Glaser, R. (editor) *Advances in instructional psychology* (Hillsdale, New York: Erlbaum) Vol. 1 : 261-294.
- García Canclini, Néstor 1995 *Consumidores y ciudadanos: conflictos multi-culturales de la globalización* (México: Grijalbo).
- Giroux, H. 1996 *Placeres inquietantes* (Buenos Aires: Paidós).
- Gitlin, A. y J. Smyth 1989 *Teacher evaluation: educative alternatives* (London, New York and Philadelphia: Falmer Press).
- Gomez, Margarita V. 1998 *Alerta... ¡cuatro computadoras en la escuela! Maestros abriendo caminos desde la brecha* (Rosario: Artemisa).
- Gomez, Margarita V. 1999 *Professores fazendo rizoma na rede*
<http://www.hottopos.com.br/videtur6/rizoma.htm>
- Gomez, Margarita V. 1999 *Re-leitura de Paulo Freire para una teoria da informatica na educação*. <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/artigos.html>;
<http://www.ufba.br/~oficihis/txt.html>
- Imbernón, F. 1998 *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Barcelona: Graó).

Lei de diretrizes básicas (LDB) 1996 (Brasil).

Livia de Tommasi, Miriam; Jorge Warde y Sergio Hadad 1996 *O Banco mundial e as políticas educacionais* (São Paulo: Cortez).

Lucena, Carlos; H. Fuks; R. Milidiú (*et al.*) 1998 *AulaNet: ajudando professores a fazer seu dever de casa* (PUC-Rio Inf. MCC043/98) December.

Miranda, Paulo Emilio V. de 1996 “NOTIMAT: una experiência concreta de produção de conhecimento na América Latina via mídia eletrônica”, en Tommasi, Miriam Livia de; Jorge Warde y Sergio Hadad *O Banco mundial e as políticas educacionais* (São Paulo: Cortez).

Peñalver, Luis M. y Miguel A. Escotet 1986 *Teoría y praxis de la universidad a distancia* (Venezuela: FEDES).

Reich, R. 1991 *The work of nations* (New York: Random House).

Ribero, Darcy 1982 *A universidade necessária* (São Paulo: Paz e Terra) pp. 122-123.

Sancho, Juana 1998 *Para uma tecnologia educacional* (Porto Alegre: ArtMed).

Santos, M. 1996 *A natureza do espaço* (São Paulo: Hucitec).

Mercado, universidade, instrumentalidade

José Willington Germano*

Reforma do Estado e Universidade

O processo de reforma do Estado desencadeado no contexto da globalização e neoliberalismo tem repercutido seriamente nas universidades públicas de muitos países. Tal reforma está ancorada na idéia de *Estado Mínimo*, a qual, por sua vez, reabilita o mercado como instância reguladora, por excelência, das relações econômicas e sociais, numa evidente contraposição ao *welfare state*. Trata-se, por conseguinte, de libertar a acumulação de todas as cadeias e restrições a ela impostas pela regulação exercida na esfera política. Para Chesnais, a globalização consiste nisso: “é a expressão das ‘forças de mercado’, por fim liberadas (...) dos entraves nefastos erguidos durante meio século”. Nessa perspectiva, o processo de globalização “pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado” (Chesnais, 1996: 25). Dessa maneira, as políticas neoliberais decorrem da globalização. O neoliberalismo, conforme Bruno Théret, pode ser definido como um “sistema de receitas práticas para a gestão pública”, cujas palavras-chave são: agilidade, eficiência, eficácia, produtividade, nada, portanto, que diga respeito aos ideais de equidade e justiça (citado por Draibe, 1993: 88).

* Doutor em Educação - UNICAMP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, Brasil. Autor do livro *Estado Militar e Educação no Brasil – 1964-1985* (São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000,3ª).

Mercado, universidade, instrumentalidade

José Willington Germano*

Reforma do Estado e Universidade

O processo de reforma do Estado desencadeado no contexto da globalização e neoliberalismo tem repercutido seriamente nas universidades públicas de muitos países. Tal reforma está ancorada na idéia de *Estado Mínimo*, a qual, por sua vez, reabilita o mercado como instância reguladora, por excelência, das relações econômicas e sociais, numa evidente contraposição ao *welfare state*. Trata-se, por conseguinte, de libertar a acumulação de todas as cadeias e restrições a ela impostas pela regulação exercida na esfera política. Para Chesnais, a globalização consiste nisso: “é a expressão das ‘forças de mercado’, por fim liberadas (...) dos entraves nefastos erguidos durante meio século”. Nessa perspectiva, o processo de globalização “pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado” (Chesnais, 1996: 25). Dessa maneira, as políticas neoliberais decorrem da globalização. O neoliberalismo, conforme Bruno Théret, pode ser definido como um “sistema de receitas práticas para a gestão pública”, cujas palavras-chave são: agilidade, eficiência, eficácia, produtividade, nada, portanto, que diga respeito aos ideais de equidade e justiça (citado por Draibe, 1993: 88).

* Doutor em Educação - UNICAMP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, Brasil. Autor do livro *Estado Militar e Educação no Brasil – 1964-1985* (São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000,3ª).

No âmbito das universidades públicas, os efeitos das políticas neoliberais se fazem sentir, entre outras coisas, pela estagnação e redução do orçamento estatal, por um discurso e uma prática de privatização, pelo incentivo à diversificação e à competição institucional que acabam por impor, ao sistema universitário público, a adoção das lógicas do “livre mercado”. Assim sendo, o ideal clássico de universidade ou a concepção humboldtiana de universidade voltada para a pesquisa, a transmissão da cultura, a educação dos novos homens de ciência e cultura e o ensino das profissões entram em crise. Em seu lugar, surgem as universidades, ou as escolas de ensino superior operacionais e os institutos tecnológicos públicos e privados.

Para Boaventura Santos, o ideal clássico de universidade começa a se descaracterizar a partir dos anos 60, pelas inúmeras funções que passam a ser atribuídas a ela, que vão desde a prestação de serviços (extensão), o fornecimento de mão-de-obra qualificada, o fortalecimento da competitividade da economia, a mobilidade social para os filhos de famílias operárias, a preparação de pessoas para o exercício de liderança social, até o estabelecimento de paradigmas de aplicação de políticas públicas (Santos, 1995).

Em face da impossibilidade da universidade cumprir os objetivos que lhes são imputados, origina-se uma crise de tríplice dimensão, que se aguçava nos anos 90 no contexto de globalização e neoliberalismo. Trata-se de uma *crise de hegemonia*, de uma *crise de legitimidade* e de uma *crise institucional*. De acordo com Santos, a “universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua capacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais atingidos pelo seu *déficit* funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos” (Santos, 1995: 190). Esta crise se traduz pela crescente descaracterização intelectual da universidade; pela perda do espaço no tocante ao ensino de profissões para os *Colleges* (EUA), os *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT-França), os *Polytechnics* (Inglaterra), os *HBO* (Holanda), os *Fachhochschulen* (Alemanha), os *Institutos Profissionais* e *Centros de Capacitação Técnica* (Chile), os *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFET- Brasil), enfim as instituições públicas e privadas sem a designação oficial de universidade. Caracteriza-se, igualmente, pela perda de espaço na investigação para os institutos de pesquisa não universitários (públicos e privados), bem como na prestação de serviços para as instituições não-governamentais (ONG's).

Por sua vez, a universidade sofre uma *crise de legitimidade* à medida que se torna socialmente visível a dificuldade em cumprir os objetivos que lhe são imputados e coletivamente assumida. Há uma crise de legitimidade, portanto, sempre que a sua credibilidade institucional é posta em questão e o seu papel social deixa de ser consensualmente aceito.

Finalmente, a *crise institucional*, a mais visível de todas, em que as questões conjunturais e de ordem política e ideológica afloram com mais nitidez,

porquanto dizem respeito à implementação de mudanças no padrão organizacional da universidade vinculadas a projetos de reforma do Estado. De conformidade com Santos, “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes” como, por exemplo, nas empresas (1995: 190). Isso se torna notório nos processos avaliativos em que são cobrados, cada vez mais, das instituições universitárias desempenho empresarial. Ao modo da empresa, fala-se em produto, em produtividade, evidenciando um claro enfoque economicista. O economicismo, escreve Santos, “consiste em conceber o produto universitário como produto industrial, ainda que de tipo especial e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial” (1995: 217). Ora, a universidade é uma instituição de trabalho-intensivo. Desse modo, medir a sua produtividade à luz dos critérios empresariais capitalistas significa tornar a produtividade universitária sempre inferior a de uma organização capital-intensivo como é o caso das empresas. Por este caminho, a avaliação universitária será inevitavelmente negativa.

No dizer de Marilena Chauí, essa medida de produtividade é orientada pelos seguintes critérios: “*quanto* uma universidade produz, em *quanto tempo* e qual o *custo* do que se produz” (grifos no original). Conseqüentemente, não indaga: “o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz” (1999: 3). O que está em jogo, portanto, não diz respeito à discussão sobre a democratização do saber, à idéia de formação das pessoas, o exercício da crítica, a criação cultural, o bem-estar coletivo, ou à dimensão ética do conhecimento. As palavras-chave deste discurso, por conseguinte, são carregadas de instrumentalidade: governação, produtividade, empregabilidade.

Neste sentido a universidade estaria passando da condição de *instituição social* para *organização social*. Para Chauí, “a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade ou de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e de legitimidade internas a ela”. Em contrapartida, “uma *organização social* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto dos meios particulares para obtenção de um objetivo particular”. A organização social “não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento interno e externo, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define” (Chauí, 1999: 3, grifos no original). É isso o que caracteriza a universidade operacional.

Em meio à crise fiscal do Estado, do combate ao *déficit* público, da disputa dos fundos públicos pelos grupos privados e da busca da constituição do “Estado Mínimo”, que caracterizam os processos de reforma do Estado, a *crise institucional* se manifesta, como já foi dito, pela contração do orçamento estatal destinado às universidades públicas; por um discurso e uma prática de privatização que induzem a universidade a buscar fontes alternativas de financiamento; por uma atuação da universidade ao sabor das pressões, agindo, assim, de forma *reativa*, no curto prazo e sem perspectiva de uma ação *ativa* que projete a sua atuação no *médio* e no *longo* prazo o que evidencia a falta de clareza acerca do seu papel no contexto social no qual se insere.

Nesse contexto de cortes orçamentários têm ainda que enfrentar dois grandes desafios: o da concorrência crescente da universidade privada, em geral financiada pelo Estado, e os projetos de autonomia financeira que lhes são impostos. Esses projetos induzem a universidade pública a buscar fontes alternativas de financiamento e o aumento da produtividade. Para Boaventura Santos, a aplicação desta lógica ao desempenho da universidade tende a favorecer, por um lado, “utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações unidirecionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de nível de elevação cultural”. Por outro lado, “o velho financiador, o Estado, ao mesmo tempo em que procura desonerar-se da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade, tem vindo a tornar-se mais vigilante e intromissor no que respeita à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém” (Santos, 1995: 218-219).

No caso do Brasil, esse é o espírito que norteia o projeto de autonomia enviado pelo governo ao Congresso Nacional.

As “Receitas Práticas” do Banco Mundial

Muito embora os últimos relatórios do Banco Mundial expressem uma certa revisão com relação a posicionamentos anteriores, ao afirmar que “tem se tornado crescentemente consensual a idéia de que um Estado atuante -e não um Estado mínimo- é central ao desenvolvimento econômico e social” (citado por Dupas, 1999: 88), na verdade, no que toca à universidade, perdura um conjunto de “receitas práticas” que, em essência, reafirmam o ideário neoliberal. Essas “receitas” têm exercido notória influência no delineamento e implementação de políticas universitárias em vários países da América Latina.

O Brasil constitui um desses países que têm recebido assessoria do Banco. Conforme assinala um dos seus documentos, “o governo do Brasil, com a

cooperação do Banco Mundial, está explorando uma série de alternativas que abordam os problemas mais críticos do ensino superior no país”. Os itens, em discussão, abrangem os seguintes aspectos: aumento da cobertura; reestruturação dos mecanismos de custeio, em apoio à autonomia institucional e aos incentivos de eficiência; o papel do governo federal: provedor, financiador e regulador da educação superior; qualidade do ensino; os interessados e as realidades políticas da mudança. O Banco adverte que “ qualquer mudança de políticas, para ser viável, deve implicar uma estratégia para fazer frente a uma oposição política potencialmente poderosa e bem organizada”. Nessa perspectiva, o Banco Mundial, através de um corpo de consultores, se propõe a fazer “ um exame sistemático dos problemas e opções de política para a educação no Brasil” (OECD, 1998: 1).

Os problemas de ensino superior no Brasil são vistos, essencialmente, como problemas de governação ou seja, dizem respeito ao governo da universidade pública. Adotando o “mercado como modelo”, o receituário do Banco utiliza um vocabulário claramente produtivista. Assim, as universidades são consideradas como “fornecedoras de ensino superior”, os resultados de sua ação educativa são chamados de “produtos”, cujos principais “consumidores” são os empregadores e o mercado de trabalho. Desse modo, os estudantes são encarados como “clientes” que precisam ser “protegidos” mediante a adaptação da universidade às mudanças do mundo do trabalho. Trata-se de reconhecer a existência de um “mercado de estudantes” em expansão, o que torna inviável, em um contexto de contração orçamentária, o atendimento pleno da demanda pelo setor público. A iniciativa privada, portanto, deveria ser estimulada.

Tendo em vista que as universidades estão se “tornando cada vez mais parecidas com as empresas”, os dirigentes do alto escalão tendem a assumir uma função gerencial, diferente de um cargo acadêmico “normal”, e os mecanismos de tomada de decisões devem ser rápidos, sensíveis, flexíveis com base nos processos de planejamento de distribuição de recursos (Thompson, 1998).

As universidades têm que adaptar os seus produtos às mudanças no mercado de trabalho; às demandas sociais que se avolumam; ao crescimento e fragmentação do conhecimento, fazendo escolhas estratégicas; às mudanças tecnológicas. A idéia de formação, reflexão, criação e crítica não têm lugar nesse horizonte analítico. Trata-se, como diz Habermas, de fornecer um “treino de aptidões”.

Particularmente importantes são as recomendações feitas no tocante ao relacionamento governo e universidades com base em tendências internacionais. As principais tendências, segundo Thompson, são as seguintes: mais supervisão e menos controle governamental; mudanças na forma em que os fundos públicos são distribuídos; ênfase crescente na prestação de contas pelo uso destes fundos. As medidas têm em vista conter despesas e aumentar a produtividade

(Thompson, 1998). Os consultores do Banco recomendam, por exemplo, que:

- As universidades devem produzir “planos estratégicos” de conformidade com o espírito empresarial.
- O fornecimento de fundos públicos deve tomar como base os resultados e não os insumos.
- As dotações devem ser liberadas em bloco, por ser mais flexível, ao invés do custeio por item de despesa.
- Deve se estimular a obtenção de fundos junto a fontes privadas seja de origem empresarial, seja com base na cobrança de taxas aos estudantes, pois o “usuário deve pagar” pelo menos em parte a sua educação.
- O financiamento deve ser vinculado ao número de estudantes.
- Deve ser adotado um sistema de auditoria *ex-post* das despesas.
- Deve ser estimulada a diversificação institucional (universidade de pesquisa e universidade de ensino).
- As universidades privadas devem se tornar elegíveis para os programas ampliados de subvenções governamentais.
- O governo deve proporcionar empréstimos garantidos e de juros baixos para reformas e expansão de capital.
- Devem ser eliminadas as restrições governamentais sobre as anuidades do setor privado e adotada uma política de anuidades módicas para as universidades federais.
- Deve ser buscada a redução do custo por estudante e a melhoria da produtividade.

Em nenhum momento deste receituário se observa uma preocupação com a sociedade, mas com o mercado, cujas demandas devem ser atendidas. Em nenhum momento nota-se uma referência à cidadania ou ao cidadão mas ao cliente. Desaparece, então, a idéia de “cidadãos de direito”. Em seu lugar surge aquele que tem poder de compra: o consumidor. Como em outras esferas do mercado, esse deve se constituir o centro das atenções. Em nenhum momento se pergunta: *o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz*. Mas, *quanto produz, em quanto tempo e qual o custo*. Nessa perspectiva, tendem a desaparecer a preocupação com a relevância social do conhecimento e com o compromisso institucional da universidade enquanto agente da cultura. Cristaliza-se, portanto, a dimensão instrumental, produtivista e mercadológica. A educação é encarada como uma mercadoria como qualquer outra.

Os Exemplos da Argentina, Chile, Brasil

Em 1995, o Banco Mundial publicou um relatório denominado *La Enseñanza Superior: lecciones derivadas de la experiencia* no qual são apontados quatro enfoques básicos para a reforma da educação superior: fomentar uma maior diferenciação entre as instituições; prover incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento; redefinir o papel do Estado na área da educação superior; introduzir políticas centradas especificamente na obtenção de objetivos de qualidade e equidade.

Conforme Elaine El-khawas *et alii.*, desde a publicação do referido texto “foram produzidas mudanças extraordinárias no terreno da educação superior” (1998: 2). A Argentina, o Chile e o Brasil encontram-se entre os países em que foram produzidas “mudanças extraordinárias”.

Na Argentina foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário. O governo, tendo em vista oferecer incentivo à eficiência e criar um ambiente mais competitivo, tomou as seguintes iniciativas: “ I) una mejora del marco jurídico y normativo para la creación de nuevas instituciones y programar en lo setores público y privado, la gestión de las universidades, y la evaluación de la calidad; II) la creación de incentivos y iniciativas e inversiones de apoyo que permitan aumentar la eficiencia y calidad de las instituciones, y III) una mejor distribución de recursos dentro de las universidades y la prestación de respaldo a iniciativas destinadas a diversificar dichos recursos” (El-khawas *et alii.*, 1998: 3).

As conseqüências dessas políticas conduziram, na verdade, aos cortes de recursos governamentais para as universidades públicas, a uma diversificação institucional e ao avanço da privatização. A crise que se instalou nas universidades argentinas provocou grandes mobilizações no 1º semestre de 1999 e a renúncia do próprio Ministro da Educação por discordar das políticas do governo Menén.

O Chile constitui o exemplo mais bem sucedido, do ponto de vista das reformas neoliberais, no âmbito do ensino superior. Os governos da “Concertación Democrática”, coalizão política que dirige o país pós-Pinochet, não desmontaram as medidas privatizantes do período ditatorial. Ao contrário, essas medidas foram aprofundadas. Em decorrência das reformas adotadas desde 1981, a educação superior se diversificou em três estratos: universidades, institutos profissionais e centros de capacitação técnica; foi instituída a cobrança de mensalidades nas instituições públicas; os procedimentos de financiamento das universidades públicas foram modificados a fim de estimular a geração de renda e a redução de custos; os funcionários perderam a condição de empregados públicos.

Esse processo redundou no seguinte: expansão das taxas de matrículas que se elevou de 10,89% em 1980 para 28,2% em 1995; a multiplicação do número de

instituições que passou de 8 universidades para 270 estabelecimentos dos quais 200 são *centros* de capacitação técnica e institutos profissionalizantes, quase todos *vinculados* à iniciativa privada, que cobram mensalidades elevadas e que, por conseguinte, têm um efeito negativo com relação à proclamada busca de equidade. Posta nesses termos, a expansão da matrícula é extremamente inferior ao aumento dos estabelecimentos e beneficiou quem pode pagar.

Para Austin, o Chile constitui o paradigma de um país que “abriu a educação superior ao livre mercado e aos processos de privatização, com a explícita intenção de converter toda instituição superior em empresa privada e autofinanciada” (1998: 2-3). Nesta perspectiva, o próprio capital transnacional, representado por empresas como Epson, Manpower, Crown, Gamma e Canon, tem participação na rede de institutos profissionais e nos centros de formação técnica.

A educação superior como objeto de lucro redundou no lançamento de títulos no sistema bancário, no crescimento desmedido de cursos de carreiras rentáveis com baixo custo de implementação, no crescimento da elitização do sistema universitário chileno em decorrência dos elevados preços das mensalidades e na recusa do governo de financiar as universidades estatais (Germano, 1999). De um financiamento de 75% em 1973, baixou para 27% em 1996, o restante advém do pagamento dos estudantes e da prestação dos serviços.

O Brasil parece seguir o exemplo chileno. Os governos pós-ditatoriais, principalmente Collor e Fernando Henrique Cardoso, aprofundaram as tendências privatizantes existentes no regime militar. O país ocupa a 8ª posição no “ranking” das privatizações, pois 74% das instituições de nível superior e mais de 60% das matrículas estão concentradas na rede privada. Em 1996 de um total de 1,9 milhão de estudantes matriculados em instituições de ensino superior, aproximadamente 375.000 estavam matriculadas nas universidades federais e 1,1 milhão de estudantes em instituições de ensino privado.

O governo brasileiro, ao que tudo indica, pretende aprofundar este quadro para fazer face à pressão da demanda decorrente do aumento das matrículas no ensino médio. Nesse sentido, as lições do Banco são muito bem aceitas, como ocorre com a recente proposta de autonomia de gestão financeira para universidades federais elaboradas pelo Ministro da Educação.

Pela referida proposta, as universidades federais são encaradas como prestadoras de serviços; os orçamentos devem ser globais e flexíveis e terão como critério para a liberação de recursos, os resultados, ou seja, “as metas de desempenho”, como, por exemplo, o número de alunos matriculados e que concluem os cursos; os recursos a serem transferidos pela União às IFES recebem a denominação de “subvenções econômicas”, deixando implícito que elas terão de buscar recursos em outras fontes; não são estabelecidos percentuais do orçamento para as universidades; diversificação institucional, incentivo à

competição, o estabelecimento de um “ranking” entre as universidades; instalação da precariedade funcional pela quebra da estabilidade, perda da condição de funcionários públicos por parte dos servidores, e estruturação de planos de carreira por cada IFES. Enfim, pelo financiamento das universidades públicas mediante o estabelecimento de um “contrato de desenvolvimento institucional”, eufemismo para encobrir o “contrato de gestão”, conforme anunciado antes.

A viabilidade do paradigma produtivista, ancorado no *quanto* produz, em *quanto tempo* e *qual o custo*, pode transformar as universidades públicas em organizações que produzem apenas “utilidades de curto prazo”, sendo, por isto, fadadas a desaparecer enquanto instituições universitárias.

Bibliografía

- Austin, Robert 1998 *Neoliberalismo y Renovación Posdictatorial en la Educación Superior Chilena, 1989-1997* (Santiago: Paper).
- Chauí, Marilena 1999 “A Universidade Operacional”, em *Folha de S. Paulo Caderno Mais* (São Paulo) 9 de Maio.
- Chesnais, François 1994 *A Mundialização do Capital* (São Paulo: Xamã).
- Draibe, Sônia M. 1993 “As Políticas Sociais e Neoliberalismo”, em *Revista da USP* (São Paulo) Nº 17.
- Dupas, Gilberto 1999 *Economia Global e Exclusão Social* (São Paulo: Paz e Terra).
- El-Khawas, Elaine *et alii.* 1998 *El Control de Calidad en la Educación Superior: Avances Recientes y Dificultades por Superar* (Washington: The World Bank).
- Germano, José Willington 1999 “A Transformação da Questão Social e a Educação”, em Bagnato, M. H. S. e M. I. M. Cocco *Educação, Saúde e Trabalho: Antigos problemas, novos contextos outros olhares* (Campinas: Alínea).
- Relatório da OECD Sobre Ensino Superior* 1998 (Paris: digitado).
- Santos, Boaventura de Sousa 1995 *Pela Mão de Alice* (São Paulo: Cortez).
- Thompson, Quentin 1998 “Tendências na Governança do Ensino Superior”, em *Relatório da OECD sobre ensino superior* (Paris).

TERCERA PARTE
Paulo Freire y la educación popular

A influência da pedagogia Freirana na formação sindical docente

Ana do Vale*

Introdução

Historicamente datado, esse estudo parte da análise da evolução da organização do sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90. Uma reconstituição histórica desse período permite mapear o campo no qual emergiu, dessa organização, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Expressando-se num novo padrão de participação política, o acelerado processo de organização dos educadores, e em especial, dos educadores de 1º e 2º graus, expressa-se no fortalecimento das entidades estaduais, refletindo-se naturalmente enquanto entidade nacional.

Embora a história registre a presença da organização dos educadores brasileiros bem antes da década de 60, a criação de uma *entidade nacional* somente ocorreria no início dessa década. Originalmente criada como CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil-, essa entidade foi a responsável pela organização e consolidação da categoria docente na esfera nacional. Incentivando a formação de entidades estaduais, a CPPB ampliou.

* Coordenadora do Instituto Paulo Freire, seção Nordeste-IPF/NE; doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo-USP; docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; pesquisadora da base de pesquisa Educação, Estado e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ex-secretária municipal de educação da cidade de Natal/RN. Autora do livro: *Educação Popular na Escola Pública* (1992). Secretariou a primeira reunião de trabalho do GT-Educação e Sociedade do CLACSO.

seu quadro de filiados, recebendo filiações de professores de outro nível de ensino, fato que deu origem, em 1973, a CPB -Confederação dos Professores do Brasil.

O caráter pouco combativo da CPPB deu lugar a uma atuação mais contestadora e de pressão política frente às questões educacionais do país, cujos espaços de congregação e de organização dos seus filiados passavam a ser os grandes congressos realizados sob a responsabilidade da nova entidade, a CPB. Segundo Luiz Antônio Cunha, essa mudança de atuação e de direção política do movimento é favorecida pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5.692/71), ao determinar que cada sistema de ensino estruturasse a carreira docente num estatuto do magistério. Com isso, “o governo fornecia a essa categoria, castigada por longo e intenso processo de redução de salários, uma base legal para contestar os padrões vigentes de remuneração, seleção e promoção” (Cunha, 1991: 74).

Dessa forma, as manifestações de contestação dos professores dos vários estados brasileiros eram abraçadas pela CPB, ao se posicionarem contra a política educacional implementada pelo governo e pela política econômica por ele empreendida e seu desdobramento social. A preocupação da categoria deslocava-se das questões exclusivamente educacionais para outras, mais globais –porque sociais. As reivindicações e a defesa da valorização do ensino público e gratuito, mais verbas para a educação, a necessidade de uma educação pública que atendesse aos interesses da população, a luta pela eleição dos diretores de escolas, formação de conselhos escolares, dentre outros, eram temas defendidos pelos educadores, fato que denotava um crescente processo de politização.

Embora regidos por uma legislação trabalhista que proibia a filiação de funcionários públicos a sindicatos, a categoria dos professores caminhava no seu processo de organização política a passos largos, registrando em 1986, filiação de 29 entidades estaduais. Com a constituição de 1988 permitindo a sindicalização do funcionalismo público¹, em congresso, a CPB aprova, em 1989, mais uma vez a mudança do nome da entidade, desta feita, para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - *CNTE*. No ano seguinte, a entidade incorpora três outras entidades nacionais de educadores: a FENASE -Federação Nacional de Supervisores de Ensino-, a FENOE -Federação Nacional de Orientadores Educacionais- e a CONEFAP -Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas. Hoje, a CNTE “representa uma base de mais de dois milhões de trabalhadores, seiscentos mil dos quais sindicalizados” (Monlevade, 1992: p. 183). As entidades estaduais e municipais, espalhadas por todas as unidades da federação e a ela filiadas, fazem dela a maior entidade organizacional dos educadores de 1º e 2º graus no país.

A CNTE significou, não apenas uma mudança de nomenclatura da entidade, mas a mudança de percepção da categoria. Tratava-se, então, de entender e

assumir que a luta dos professores não era diferente da luta dos demais trabalhadores. Sua *filiação à CUT-Central Única dos Trabalhadores* é um indicador forte da proximidade e da unidade entre o movimento dos professores e dos trabalhadores em geral.

Da mesma forma, a ANDES -Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior- configura-se como sindicato nacional em novembro de 1988, vindo a filiar-se à CUT no ano seguinte. As entidades nacionais representativas dos professores nos três níveis de ensino, ao filiareem-se à CUT, ocupam um lugar de destaque naquela central sindical. Não sem razão, para Ricardo Antunes, fazem parte da CUT “quatro expressivas fatias da classe trabalhadora brasileira: o operariado industrial, os trabalhadores rurais; os funcionários públicos e os trabalhadores vinculados ao setor de serviços” (1995: 30).

Pelo exposto, podemos concluir que a *evolução* do movimento dos professores nos últimos anos vem associando mudanças de natureza *quantitativa e qualitativa*. O elevado número de associações de professores de 1º, 2º e 3º graus, que surgiram nos diversos estados no país, veio acompanhado de mudanças extremamente significativas, não apenas para a categoria, mas, também, para a educação e para a própria sociedade. Registramos algumas delas.

A primeira delas é a substituição do *caráter localista* das associações dos professores. Ao se incorporarem a um movimento nacional, mais forte e estruturado, visavam a unificação da categoria aos movimentos reivindicatórios do país.

Uma outra mudança dá-se no campo de *atuação do movimento*. Deslocando-se de uma prática pouco combativa, cujas ações se limitavam ao encaminhamento de propostas de mudanças educacionais às autoridades públicas, as ações tornaram-se mais contestadoras, marcando nítida pressão política, em relação às políticas públicas educacionais.

Um terceiro ponto, como consequência do processo de politização da categoria, diz respeito aos *temas discutidos* nos congressos e aos próprios documentos da entidade nacional, denotando uma mudança de mentalidade e de compromisso social da categoria, ao discutirem-se questões mais amplas da realidade político-social brasileira, a partir de temas específicos da educação².

Por último, a opção pela denominação “*trabalhadores em educação*”, em detrimento de expressões como “de educadores, professores, profissionais da educação”, ao registrar uma mudança de percepção da categoria dos professores, trouxe para o movimento sindical docente polêmicas e controvérsias sobre a positividade ou não dessa tomada de posição, cuja especificidade do trabalho educacional constitui, ainda hoje, o pomo das discórdias. Apesar da relevância que essa questão encerra, não é o caso de abordá-la nesse instante.

Importa registrar que a importância atribuída à organização sindical dos professores do sistema público de ensino, se por um lado insere as diferentes categorias docente no cenário do “*novo sindicalismo*” do país, por outro lado, o distingui do sindicalismo que os inspirou, ou seja, do operariado fabril do ABC paulista. Diferentemente dos sindicato dos operários, os dos professores constituem-se enquanto de composição não-operária, fato que vem acarretar conseqüências diferenciadas no modo de condução das ações e reivindicações expressas no seu relacionamento com o Estado. Refiro-me ao *sindicalismo de classe média*.

O reconhecimento do avanço quantitativo e qualitativo dos professores, registrado a partir da década passada, não me impede de afirmar ser esse um processo permeado por *conflitos, contradições e resistências*. Afinal, as circunstâncias conjunturais resultam dos conflitos e dos embates dos diversos atores envolvidos. O fato é que as mudanças que levaram o professorado a um elevado nível de organização e politização têm a ver com um indubitável fortalecimento e ampliação do movimento sindical no Brasil.

Não é demais lembrar que os anos 80 e o início dos anos 90 reservam mudanças importantes para o movimento sindical no Brasil. Esse período registra uma grande expansão do sindicalismo, notadamente nos setores urbanos e rurais³. Diversificando-se, o sindicalismo incorpora amplos setores das classes médias urbanas, entre elas: professores, médicos, funcionários públicos, jornalistas etc., responsáveis pelas conhecidas greves no país. Esse período também viu nascer as centrais sindicais, com destaque para a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores); essa última, destacando-se por sua forte capacidade de incorporação e de mobilização dos diversos quadros sindicais⁴. Associado ao fortalecimento do sindicalismo e certamente pela sua ampliação, o sindicalismo no Brasil repercute no cenário político e eleitoral, de onde surge o PT – Partido dos Trabalhadores.

Importa aqui destacar, embora rapidamente, alguns pontos dessa veloz recomposição organizatória do sindicalismo de classe média no Brasil, cujas especificidades explicitam, em muitos casos, o avanço da organização docente. Afinal, “... a evolução da organização dos trabalhadores iniciada ao primeiro sinal do processo de liberalização não pode ser entendida exclusivamente como resultado do aumento da tolerância às greves...” (Noronha, 1991: 99), mas sim pelas características das transições políticas vivenciadas pelo país.

Dentre os fatores responsáveis pela expansão do sindicalismo brasileiro,

“concorreu o desenvolvimento dos Estados de Bem-Estar com suas políticas sociais notadamente nas áreas de saúde e educação, onde o sindicalismo avançou consideravelmente. O crescimento numérico e a concentração de empregados em locais e agências públicas criavam, assim,

as condições essenciais para o surgimento de um movimento sindical poderoso, tal como acontecera no passado entre os operários fabris” (Rodrigues, 1992).

A partir da década de 70, essa expansão, relacionada ao avanço dos Estados de Bem-Estar se torna mais acentuada incorporando-se à máquina dos Estados Nacionais responsáveis por atender as demandas crescentes da população com medidas de proteção social. É nesse quadro que se dá o crescimento numérico do funcionalismo e serviços públicos notadamente da educação e da saúde, responsáveis por atender as demandas crescentes da população, com medidas de proteção social.

Contudo, a expansão do *funcionalismo público* favorecido pelo intervencionismo estatal veio acompanhada do crescimento do serviço público gratuito, fato que significou aumento dos impostos.

“Na medida em que esse aumento encontrou resistência de parte dos contribuintes e que não foi capaz de acompanhar o aumento das despesas, o resultado foi não apenas uma deterioração dos serviços como também uma queda nos níveis salariais que estimulou as reivindicações, as movimentações sindicais e as greves” (Rodrigues, 1992).

Ora, o que se percebe é que o aumento do número de funcionários públicos, em decorrência da necessidade de ampliar-se a prestação de serviços à população provocou um processo de declínio social e de perda de status do próprio funcionalismo, estimulando funcionários e empregados a adotar formas de comportamento e de pressão que eram características de camadas sociais de mais baixa qualificação, especificamente dos trabalhadores de macacão e de mãos calejadas (Rodrigues, 1992).

O sindicalismo no Brasil começava a ficar de mãos mais finas, para usarmos uma expressão do mesmo autor.

O fato é que o sindicalismo de classe média expande-se, o que se observa no elevado número de *greves* e de *jornadas de trabalho perdidas*⁵, notadamente centrada no funcionalismo público, mais especificamente nos segmentos da saúde e da educação. Em termos percentuais, “em 1987, mais de 60% dos grevistas e 80% das jornadas perdidas correspondem ao setor público” (Noronha, 1991: 101). Acrescenta-se ainda o fato de que, em relação a outros grupos de trabalhadores, as greves entre os assalariados da classe média nos anos 80 início dos anos 90, destacam-se por sua duração e pelo maior número de grevistas envolvidos.

Certamente toda greve reserva em si, uma diversidade de significados. Quer seja acumulando demandas trabalhistas, descontentamento social e político, ou ainda buscando implementar estratégias de consolidação de novas lideranças

sindicais, as greves expressam intencionalidades que extrapolam o conflito puramente trabalhista. Parece ter sido esse o caso do sindicalismo de classe média e do sindicato dos trabalhadores em educação. Embora as greves tivessem como eixo central a luta contra a crescente degradação salarial, elas não se restringiam apenas ao aspecto econômico, sendo permeada por significativa e imediata dimensão política.

Vários fatores contribuem para a tipificação da greve do sindicalismo de classe média. Notadamente vinculado ao serviço público, as greves longas e maciças são resultado da predominância de atividades de serviços na área pública, se consideradas as atividades industriais na área privada. O Estado, sendo o empregador, abriga categorias de trabalhadores cujo número de filiação a sindicatos é muito elevado e, finalmente, o número de associações sendo abrangentes aceleram e facilitam greves igualmente abrangentes. Esses fatores, ao se relacionarem entre si imprimem um ritmo e um padrão ao sindicalismo de classe média, ou mais precisamente, ao sindicato do setor público manifesto através de mudanças de atitudes retratadas no aumento do percentual de conflitos.

A peculiaridade da ação grevista dos funcionários públicos, incluindo-se aí as greves do movimento docente, pode ser ainda observada na natureza de suas ações, “na medida em que [elas] não ferem diretamente o processo de valorização do capital. Só as ações ampliadas, no tempo e no contingente envolvido, têm conseguido obter conquistas efetivas” (Antunes, 1995: 20). Embora essa colocação se pautar na concepção da improdutividade do trabalho docente, no sentido marxista do termo, o fato é que os professores passaram a assumir a condição de assalariados, algo que significou um fato novo na história de sua organização política. Prova disso é que, se antes o professor se sentia chocado ao receber pela força de trabalho despreendida salários e não proventos, fato que o igualava aos demais trabalhadores, “hoje, não só quer ser assalariado mas quer lutar como assalariado, até quer imitar operários na luta econômica e política” (Fernandes, 1986: 30-31).

Enfim, mesmo sumariamente merece destacar *dois aspectos evolutivos* do movimento docente nesse período. O primeiro, (já referido) de *caráter quantitativo*, diz respeito ao crescente número de educadores associados aos sindicatos. Os professores buscam a entidade associativa como espaço de representatividade e legitimidade política de suas discussões e ações, conferindo-lhes “status de credibilidade”, não apenas para a categoria, mas também para a sociedade. Prova disso é que hoje, na relação dos 25 maiores sindicatos do país vinculados à CUT, seis são ligados a educação, inclusive o primeiro da lista, a APEOESP com 105.000 membros⁶. Esse é um percentual extremamente significativo do ponto de vista numérico dos filiados à entidade sindical docente no país.

O segundo aspecto, o da *evolução qualitativa* do movimento docente, merece igualmente atenção, uma vez que o avanço se dá no sentido da politização da

categoria que vai se constituindo enquanto sujeito coletivo, usando um novo discurso, expressão de uma nova percepção da entidade.

O certo é que o movimento de rearticulação e renovação do movimento sindical ocorrerá a partir dos anos 80, com as greves, aqui referidas. A partir desse período, as entidades sindicais tomam para si a responsabilidade de construção de um modelo de capacitação dos dirigentes e trabalhadores. Aos poucos, constroem seus próprios projetos de formação sindical autônomos, autogerenciados, alicerçados em propostas político formativas voltadas para as bases. Incorporadas às centrais sindicais, as propostas e projetos de formação sindical irradiam-se por entre as entidades a elas vinculadas, através da constituição de departamentos de educação e cultura, fato que confere ao sindicalismo uma marca distintiva considerando os períodos anteriores.

É o caso por exemplo da CUT, a qual está filiada a CNTE, fato inclusive que lhe confere, segundo informes da própria CNTE, um lugar de destaque nessa entidade sindical –a segunda maior confederação brasileira a ela vinculada⁷. No que se refere às entidades sindicais docentes assumirem para si projetos de formação sindical, a APEOESP pode ser um bom exemplo. Em documento de 1994⁸, essa entidade registra a síntese da sua posição frente a questão educacional nos seus encontros e congressos. Nele, a trajetória da formação profissional, política e sindical do professor é delineada em detalhes. No que nos interessa destacar, apenas em 1990, a entidade assumiu a formação política, sindical e educacional da categoria, transferindo-a da esfera pública (antes concentrada nas cobranças feitas às universidades ou ao próprio Estado) para sua sede.

Da mesma forma, no âmbito específico *da evolução política da organização dos docentes*, a preocupação com a formação sindical dessa categoria esteve presente desde cedo no interior do movimento, embora marcada por três grandes momentos, conforme avalia João Monlevade:

“O primeiro, de 1965 a 1987, em que éramos predominantemente *caixa de ressonância*; o segundo, de 1980 a 1987, em que éramos agitado *palco de debates*; o terceiro, de 1987 para cá, em que temos sido *produtores e defensores de propostas*” (1992: 183).

Para o autor, enquanto *caixa de ressonância* a entidade sofria diretamente a ação da política educacional do Estado e da produção acadêmica dos pedagogos. Se, por um lado, os secretários de educação usavam a entidade para passar suas propostas curriculares, suas reformas de ensino e solicitar a colaboração dos educadores, por outro lado, os eventos educacionais promovidos pela entidade serviam de palco para exposições de teses acadêmicas renovadoras ou revolucionárias, que angariavam palmas mas não se envolviam nas lutas concretas; enquanto *palco de debates* (de 1980 a 1987), dada a conjuntura da época, a entidade delineava uma fase de independência do seu pensamento

educacional resultante dos embates das idéias que se processavam nas diferentes esferas sociais e, em especial, no espaço sindical. No entanto, essa independência veio marcada por uma tendência de negação do *status quo* pedagógico e não pela contraposição de projetos alternativos. Através da crítica se polemizava com os governos, com a Lei 5.692/71, com as ideologias dominantes, com a própria escola. Tratava-se de uma forma de luta pela recuperação do direito do exercício da cidadania na perspectiva da sua ampliação e consolidação.

A participação dos educadores sindicalizados no processo Constituinte, na organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação assinado em 19 de outubro de 1994, imprimem ao movimento uma mudança de comportamento político. Esse fato, certamente, se sustenta em referenciais teóricos que passam a nortear as discussões e as propostas defendidas pelo movimento a partir de então. Assim é que, o envolvimento e a contribuição da CNTE nesses diferentes momentos, deu-se não apenas pela sua capacidade de criticar, mas principalmente pela capacidade de, ao criticar e ser criticado *proponer alternativas concretas e viáveis* para os problemas educacionais vividos pela sociedade. O amadurecimento político do movimento certamente estava associado ao fato de que já, no início dessa década, se podia analisar que ao ativismo e à luta pela luta está sucedendo uma prática menos imediatista, que investe em fundamentação teórica, que ‘perde tempo’ em leitura e reflexão, que ensaia até a formação de quadros especificamente sindicais em questões educacionais (Monlevade, 1992: 190).

O envolvimento da CNTE, por exemplo, como parte da comissão executiva do pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação de 1994, parece confirmar essa evolução comportamental sobre a qual me refiro. Atuando juntamente com representantes do próprio Ministério da Educação, do CONSEDE (Conselho Nacional de Secretários de Educação de Estado), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CFE (Conselho federal de Educação), CRUB (Conselho de Reitores), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) a CNTE, assim como as referidas entidades acima enunciadas, promoveram um grande movimento de mobilização nacional com o objetivo de detectar os problemas educacionais de maior relevância para a população brasileira e apontar alternativas estratégicas para enfrentá-los.

Na verdade, essa nova forma de atuação da entidade representativa dos trabalhadores da educação no nosso país, denotava um profundo avanço no que diz respeito ao seu amadurecimento político e ao seu envolvimento na elaboração das políticas públicas. Afinal, “la forma cómo se realiza esa participación y el carácter de la misma no sólo dependen de los espacios o posibilidades que entregue el Estado y la relación estructural de éste con la sociedad civil.

Dependen de la naturaleza de las organizaciones y de su inserción en el sistema político” (Núñez, 1990: 56). A postura e a atuação da organização docente parece apontar na direção desse entendimento.

Matrizes discursivas da formação sindical docente: a presença da matriz freireana na formação sindical docente

Reconhecendo-se enquanto sujeitos sociais, enquanto trabalhadores, os educadores redefinem sua função social no âmbito da esfera pública educacional, imprimindo ao magistério um novo perfil de identidade. Sua filiação à CUT significa, portanto, incorporação dos trabalhadores da educação ao conjunto das lutas da classe trabalhadora.

Como conseqüência, a mudança de concepção da categoria vai refletir-se diretamente nas diferentes esferas sociais em que atuam, alterando significativamente as relações estabelecidas na escola, nos espaços da sala de aula, nas relações com os educandos, com a comunidade e com o próprio Estado.

Contudo, não basta reforçar aqui o que de uma certa forma estamos hoje a presenciar. Importa reconhecer que essas alterações representaram uma mudança eminentemente política, expressando-se na concepção mesma da educação e do próprio ato educativo.

A fim de apreender o que de uma certa forma alimenta e sustenta essa nova forma de ser, qual seja, a de assumir-se enquanto sujeitos trabalhadores da educação, recorro à noção de “matriz discursiva” adotada por Sader. Para ele,

“as matrizes discursivas devem ser entendidas como modos de abordagem da realidade, que implicam diversas atribuições de significado. Implicam também, em decorrência, o uso de determinadas categorias de nomeação e interpretação (das situações, dos temas, dos atores) como na referência a determinados valores e objetivos. Mas não são simples idéias: sua produção e reprodução dependem de lugares e práticas materiais de onde são emitidas as falas” (1988: 143).

Desse conceito, pode-se abstrair a compreensão de que a leitura da realidade passa por diferentes concepções, análises e atribuições de significados a ela referidos. A clareza no modo de conceber a realidade direciona a opção por determinadas categorias de nomeação e interpretação do que está posto, dos atores envolvidos e dos temas propostos. E mais, por não se deter ao campo específico das idéias, a produção ou reprodução dessa realidade depende ainda dos lugares e das práticas concretas de atuação dos sujeitos ali envolvidos, de onde elaboram-se os discursos, as falas.

Ora, o que está posto é a possibilidade de se apreender a realidade a partir de determinados valores e opções que assumimos diante do real, fato que implica uma tomada de posição teórico-político-ideológica, associada a uma ação prática. Em uma palavra, implica o exercício da práxis. As “matrizes discursivas” portanto, balizam a interpretação da realidade manifesta a partir de determinadas atribuições de significados assumidos.

Nessa ótica e em relação ao movimento sindical docente, tentarei destacar, a partir da constatação da influência de matrizes discursivas de orientação marxista, da educação popular e da matriz freireana na formação sindical dos trabalhadores filiados às Centrais Sindicais⁹, a presença da *matriz freireana* nas reflexões e nas ações práticas do movimento docente. Isso porque, estando a categoria docente filiada à CUT, uma das Centrais estudada, é possível abstrair o raciocínio de que as orientações político-formativo-ideológicas dessa central sindical perpassam certamente a CNTE e nela, os sindicatos docentes a ela vinculados.

Especificamente, no que se refere a discussão da matriz freireana e o marxismo, é conveniente registrar que essa questão sempre esteve presente entre alguns dos estudiosos da educação. Não raramente atribui-se ao pensamento de Freire como sendo ingênuo, idealista ou, em outra ordem, não marxista. Embora essa questão mereça uma discussão à parte, é conveniente enfocar que, ao se deparar com esse tipo de crítica, o próprio Freire respondia por vezes, *paciente impacientemente*, por vezes ainda com ternura e indignação, sem contudo se descuidar do diálogo, exercitando o que ele mesmo apregoava

“que não se pode estar nem além nem aquém do tom com que nos fazem a pergunta. A intensidade e o vigor da resposta devem corresponder aos da pergunta. (...) A minha mansidão também foi aprendida e está em função da mansidão ou da violência do outro” (Freire et alii, 1995: 38).

Assim é que, em diferentes passagens das suas obras, em seminários, cursos ou palestras, quando provocado a falar sobre essa questão, Freire não se isentava de responder ao refletir

“com quem, preso ao dogmatismo igualmente de origem marxista, mais do que minimizava a consciência, a reduzia a pura sombra da materialidade. Para quem pensava assim, mecanicistamente, a pedagogia do oprimido era um livro idealista-burgês. Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer esse livro tão procurado hoje quanto a 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-lo idealista e burguês. (...) a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperanças, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra os neoliberalismos que temem o *sonho*,

não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista” (1992: 179-180).

Mas essa visão não se limitava apenas a posição do autor. A obra pedagógica de Freire, tida como uma manifestação particular do pensamento dialético, o aproxima do pensamento marxista. É o caso, entre outros, do estudo de Schmied-Kowarzik. Nesse trabalho, que traz o título *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* (1983), o autor enfatiza que o caráter problematizador do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade constitui a essência da obra de Freire. Nas palavras de Kowarzik:

“A sua *Pedagogia do oprimido*, referida originalmente à alfabetização no plano da linguagem e da política da América Latina, será considerada aqui não enquanto modelo da educação de adultos no Terceiro Mundo, mas sob o aspecto da sua determinação dialética da experiência educacional, pois como tal ultrapassa a sua motivação concreta, apontando uma direção para a autocompreensão dialética de toda teoria da educação” (1983: 69).

A concepção dialética da educação pensada por Freire reside no caráter eminentemente revolucionário da pedagogia e no caráter eminentemente pedagógico da revolução. A propósito, Paulo Freire, ao dialogar com Gadotti e Sérgio Guimarães, enfocou assumidamente essa concepção ao falar:

“Quando estou discutindo com estudantes a significação mais profunda da educação à luz dessa compreensão realista, crítica e materialista da história, a minha preocupação não é convencê-los da verdade do que Marx disse, mas contribuir com esse convencimento para que eles engrossem amanhã a *luta pelo vencer*, no sentido de mudar a história. Sou também político, portanto, e *sou político na própria especificidade da pedagogia*. É isso que eu gostaria de deixar claro. É óbvio que nem todos pensam como eu, e no Brasil há muita gente que não pensa igual a mim. Eu penso assim, e me sinto profundamente político mesmo quando me encontro no *espaço da pedagogia*” (Freire et alii, 1995: 31).

A relação teoria e prática no pensar de Freire “o insere no contexto da práxis política como momento de uma teoria das ações culturais revolucionárias” (Schmied-Kowarzik, 1983: 71), através da dialética do diálogo libertador, *uma das diretrizes postas* para as reflexões e as ações práticas educativas. De resto, é como nos fala Gadotti,

“Marx apenas esboçou a sua teoria da educação. A concepção dialética da educação teve, depois dele, a contribuição de numerosos filósofos e educadores. Esses teóricos da educação puderam mostrar, sobretudo no século XX, os desdobramentos das primeiras teses de Marx a respeito da educação. De um lado, demonstraram o caráter de classe da educação

burguesa e a mistificação de sua pedagogia. De outro, apontaram para as possibilidades de associar as lutas sociais e pedagógicas, abrindo caminho para uma educação emancipadora, isto é, uma educação voltada para um futuro com equidade e justiça para todos” (1995: 201).

Paulo Freire foi um desses educadores.

Diante do exposto e para o que nos interessa discutir, resta saber se a matriz freireana da educação, uma das diretrizes postas às experiências educacionais, serviu de parâmetro para a construção de propostas teórico-metodológicas do movimento sindical. Para isso recorro às *principais teses* que serviram de sustentação à concepção freireana de educação, com o intuito de, à luz dessas idéias, interpretar algumas das propostas político-pedagógicas da formação/ação sindical docente. Ou seja, a tentativa é encontrar pontos comuns entre o pensamento freireano e a forma de expressão política do movimento, de uma vez que parto da hipótese de que a categoria docente recebeu influência da pedagogia freireana no processo de sua organização política. Não quero dizer com isso que há uma exclusividade do pensamento de Paulo Freire na formação e na prática dos educadores, apenas defendo a hipótese de que esse educador teve forte influência por entre os educadores brasileiros por que preferimos ficar apenas neles.

Embora alguns autores tenham identificado, na década de 80, além da matriz freireana, as matrizes marxistas e da educação popular como responsáveis pela formação sindical no país¹⁰, prefiro enfocar a matriz da pedagogia freireana, sem, contudo, desconhecer a interrelação estabelecida entre essa última e as demais. Não apenas por tudo que já foi exposto mas, principalmente, por considerar extremamente delicada a análise em separado dessas matrizes, sobretudo, a separação entre a matriz discursiva da pedagogia freireana e a matriz da educação popular, a menos que isso se justifique por alguma razão metodológica. Entendo que ambas estão tão *intrinsecamente relacionadas* que seria improdutivo desconsiderar o diálogo que elas mantêm. Isso por um lado.

Por outro lado, penso que é exatamente a recriação, a reformulação, a ampliação do conhecimento a partir da concepção freireana de educação que justifica o próprio pensar do educador Paulo Freire, tornando-o vivo, original e atual entre nós. Em outras palavras, não será a tentativa de “depuração” do seu pensamento ao isolá-lo dos demais (aqui referidos), que o tornará mais legítimo e, portanto, apto a ser analisado. Ao contrário, é o avanço do conhecimento a partir do saber instituído que o tornará autêntico, porque mutável. Daí porque, ao respeitar a trajetória teórico-metodológica de cada um, opto por percorrer um outro caminho, na tentativa de contribuir minimamente, para essa discussão.

Apontar as principais teses que sintetizam o pensamento de Paulo Freire sobre a educação não é tarefa das mais fáceis. A tentativa de extrair de sua obra as principais teses que a constituem, justificaria certamente uma nova pesquisa,

dada a sua abrangência e a riqueza de sua produção intelectual. De resto, de uma certa forma essa tarefa já foi realizada, através dos inúmeros trabalhos intelectuais produzidos a partir e sobre o seu pensamento. Somando-se a esses aspectos o fato de não ser essa a minha preocupação específica, interessa-me destacar algumas teses que constituem o legado de Paulo Freire, por entender ser essa uma condição essencial à compreensão da minha abordagem.

Embora a referência ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação reporte-se, normalmente à obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, a origem de suas idéias remonta a 1959, em *Educação e Atualidade Brasileira*¹¹. Essa não é uma descoberta minha; a ela cheguei como que para comprovar as afirmações do professor Celso Beisiegel, em uma de suas valiosas preleções sobre o pensamento do educador Paulo Freire¹². Verdadeiramente, o referido texto já continha, naquela época, as teses que foram desenvolvidas posteriormente pelo educador. Destaco algumas delas:

Sobre educação

“Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua ‘inexperiência democrática’. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência. E isto, em todos os graus: no da educação primária, no da média, no da universidade, e em qualquer tipo de ensino” (Freire, 1959: 87).

Sobre a Concepção de homem

“A possibilidade humana de existir –forma acrescida de ser– mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distinguir o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura” (Freire, 1959: p. 8).

A relação do homem com a sociedade

“Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência. Disto ressalta a sua inserção participante nos dois mundos sem, todavia, a sua redução a nenhum deles. A sua inserção no mundo da natureza, pelas suas características biológicas. A sua colocação no cultural, de que é criador, sem a sua redução a um objeto de cultura (Freire, 1959: p. 8).

Nessas posições iniciais, deve-se relevar que, já naquela época -1959, Paulo Freire explicitava a sua concepção de homem, de sociedade, de educador, reafirmando-a, como vimos no seu último trabalho, 37 anos depois. A atualidade dessas e de outras teses por ele defendidas justifica talvez a sua insistência em mantê-las vivas entre nós, mesmo que por elas tenha recebido críticas, acusando-as de repetitivas, ultrapassadas, enfadonhas. Embora não tendo a intenção de responder diretamente a essas críticas, no seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire assim se posiciona:

“Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal, retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância do tema de que falo e a que volto no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. (...) É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (1997: 14-15).

De certo, somos levados a concordar com o professor Balduino Andreola, quando afirma que há pensamentos que incomodam um certo tempo e depois se acomodam. O pensamento de Paulo Freire continua sempre incomodando, por isso se mantém sempre atual (1996).

A educação defendida por Paulo Freire era eminentemente político-pedagógica. Rompendo com a educação elitista, com a educação “bancária”, ele manifestava o seu comprometimento com as classes populares, através de uma educação “problematizadora”. Uma educação que fundamenta-se na relação dialética entre aquele que ensina, porque aprende, e aquele que, ao aprender, também ensina. A relação dialógico-dialética entre educador-educando encerra uma opção política, uma opção de classe.

Para Freire, o entendimento da *educação como um ato político*, constitui um dos limites à prática do educador. É dele a advertência:

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política da sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. È preciso assumir realmente a política da educação” (1983: 46).

Residia aí a necessidade da politicidade do processo pedagógico, uma vez que a compreensão dos problemas educacionais se alargavam para as esferas socio-político-econômica e culturais da sociedade.

A prática educativa, enquanto prática política, cria vivências, relações; não só transmite conteúdos. Lembro-me de quando, em entrevista que fiz com Paulo Freire, ele afirmava enfaticamente:

“Se você, como educadora popular, só se preocupar na escola pública em dicotomizar, ou seja, em separar o movimento de testemunhos ou rebeldia do momento de ensinar o conteúdo, você não faz nem uma coisa nem outra, ou melhor, você faz uma coisa inócua” (Vale, 1992: 75).

A preocupação com a leitura crítica do mundo (mesmo que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra) foi uma constante no seu pensamento. Daí porque, para ele, a educação popular, sem descuidar da preparação técnico-profissional dos grupos populares, não pode aceitar a posição de mentalidade política com que a ideologia modernizante entende a educação.

O papel dos educadores é reinventar a educação, reinventando a política. Essa tarefa implica entendermos que estaremos atuando na contramão da cultura dominante e não na contramão de história. Significa ainda reconhecermos que somos seres condicionados genética, cultural e socialmente, porém não determinados. A história é tempo de possibilidade e não de determinismo.

Paulo Freire, ao assumir um modo de pensar e de fazer educação, constatou que refletir não é privilégio de uma determinada classe social, mas de todos os homens. Porém não basta apenas refletir, é necessário que a reflexão do homem venha acompanhada de uma ação consciente sobre o real. O processo de conscientização, de que apenas o homem é merecedor, contribui de forma decisiva para o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico. Em outras palavras,

“enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (Freire, 1997: 66).

Assim, o homem passa a ser um agente histórico capaz de, estando no mundo, estabelecer com ele uma relação, recriando-o. A relação dialética do homem com o mundo se dá através de uma prática reflexiva na busca de uma transformação social, ou seja, se dá através da consciência crítica, da conscientização.

Contudo, há estágios da consciência. Segundo Paulo Freire, a consciência humana passa por diferentes estágios: o da consciência mágica, da consciência ingênua, da consciência fanatizada, e, por fim, da consciência crítica¹³. À ação educativa problematizadora caberia contribuir para a passagem do nível de consciência intransitiva (mágico-ingênua) para um estágio de consciência transitiva (consciência crítica). Na prática da educação problematizada, Paulo

Freire defendia “a importância fundamental da ‘conscientização’ e insistia em afirmar que o diálogo era o caminho para alcançá-la” (Beisiegel, 1992: 275).

“Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperanças, fé e confiança. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: ‘é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente’. Lembra ainda que ‘as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não’, como disse em palestra realizada na abertura da primeira sessão pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em agosto de 1983” (Gadotti, 1996: 84).

Na verdade, não apenas o diálogo, mas também a participação, a democracia, a cidadania, a luta pela justiça social, pela libertação, pela emancipação dos oprimidos sempre estiveram presentes nas reflexões de Paulo Freire, como fundamentais à criação de uma contra-cultura.

Ainda em 1959, no trabalho a que fiz referência, afirmava:

“Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele (Freire, 1959: 12-13).

Transpondo essas preocupações de 1959 para o âmbito da relação dialógica entre o educador e o educando, o professor Paulo Freire, em 1981, logo depois do seu retorno ao Brasil, reforçou essa defesa ao falar aos educadores mineiros:

“E, numa perspectiva que eu costumo chamar de libertadora, mesmo que eu não pense que a educação é a alavanca da transformação da sociedade, a relação entre a educadora e o educando terá necessariamente que ser uma relação de desafio à criticidade dos educandos e não uma relação de apassivamento dos educandos. (...) A criatividade dela e dos educandos, não apenas a criatividade dela ou dos educandos sem ela. Eu não defendo a tese da anulação completa da educadora diante dos educandos. O que eu defendo é uma espécie de ausentar-se para ficar e não uma tentativa de ficar, saindo” (Freire, 1981: 3).

Nesse modo de entender a relação educador-educando, ele reafirma a necessidade da relação dialógica entre ambos, sem, contudo, negar a autoridade do educador. O respeito ao educando, ao seu saber, convive com a autoridade do educador.

Em 1996 -trinta e sete anos depois do seu primeiro posicionamento- reafirma, mais uma vez , o seu entendimento de que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1997: 154).

Enfim, seria desnecessário continuarmos refletindo sobre as teses contidas na obra de Paulo Freire e seus desdobramentos, isto porque, como já nos referimos, além de ser uma questão já amplamente trabalhada no meio educacional, foge aos propósitos desse texto. Não é o caso, portanto, de repeti-las aqui. Importa-nos dizer que acredito na influência das suas idéias político-pedagógicas na formação do movimento sindical docente, uma vez que esse movimento, principalmente a partir dos anos de 70-80, refletia essa influência na sua forma de organização e de ação sindical. De fato, se lançarmos um olhar um pouco mais cuidadoso sobre a história do movimento sindical docente nesse período, poderemos perceber o esforço da categoria no que diz respeito à sua forma de organização, à luta pela ampliação dos espaços democráticos, à defesa de uma educação pública de qualidade, à importância atribuída a uma fundamentação teórica que possibilite uma leitura crítica da realidade, à busca incessante pela ampliação e participação ativa dos seus membros no movimento sindical da categoria.

No que pese as lacunas presentes nessas e em outras formas de expressão do movimento docente, no período assinalado, não posso deixar de registrar que a entidade sindical delineou uma face de independência do seu pensamento educacional através dos embates das suas idéias. Como já foi mencionado, o processo Constituinte e a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por exemplo, retratam a evolução do comportamento dos educadores sindicalizados. O longo período de 1989-1995, de debates na elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, testemunhou a presença e a luta sindical dos educadores na defesa da escola pública laica e unitária. Embora o peso dos parlamentares ligados a interesses oligárquicos da nossa sociedade tenha freado as propostas progressistas, defendidas no referido Fórum, isso não esconde o fato de que a categoria, naquele momento, estava a exigir propostas concretas, que deveriam expressar-se em forma de artigos na nova lei educacional, fato que como sabemos enfrentou sérios obstáculos.

“As mutilações e subterfúgios que foram se introduzindo no projeto de LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente -como analisam alguns cientistas sociais- o Estado, enquanto sociedade política (Executivo, Parlamento e Judiciário) não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. Um único representante das forças ultraconservadoras, deputado A. Tinoco, ligado ao grupo de Antônio Carlos Magalhães, apresentou mais de mil e duzentos destaques. O enfrentamento da escola pública e o reforço às teses privatistas e

mercantilistas, em boa medida, se constituem numa falsa vitória e, portanto, um limite aos próprios interesses de frações da moderna burguesia” (Frigotto, 1999: 159).

Importa registrar que, apesar dos limites das conquistas, nem sempre condizentes com o esforço despreendido pelos segmentos sociais envolvidos, passava a categoria docente de uma fase crítica, a outra, dessa feita “mais orgânica e propositiva”, como bem afirma o professor Moacir Gadotti.

O *sindicalismo autônomo ou crítico*, identificado nesse período, preserva uma certa imagem de independência, tanto dos partidos políticos, quanto do Estado. A criticidade desse sindicalismo, associada à sua independência, permite-lhe confrontar-se com o Estado, sem, contudo, impossibilitar o diálogo quando necessário e a divisão de responsabilidade no que se refere ao enfrentamento dos desafios educacionais. Ao mesmo tempo em que mantém sua autonomia no diálogo e no conflito de interesses com o Estado, desenvolve a capacidade de negociação, possibilitando somar esforços e não dividi-los. Não seria esse um exercício prático de lidar com o diferente?

O diálogo e o conflito na prática sindical docente

Diante do exposto e para melhor fundamentar a hipótese que defendo, é importante ilustrar com algumas ações práticas realizadas pela organização sindical docente, ocorridas em diferentes momentos conjunturais. Embora se trate de uma pequena amostra, delas é possível apreender a presença do pensamento freireano na formação e na prática sindical docente. Por se tratar de experiências ligadas aos interesses de uma determinada categoria sindical, no caso específico a categoria docente, igualmente é possível identificar, na dinâmica da relação desse sindicato com o Estado, oscilações constantes entre o conflito e diálogo. Os sindicatos, mantendo as suas lutas e reivindicações, tendem a lidar com as contradições internas e externas à categoria, de acordo com a evolução histórica, com os representantes do Estado e com suas próprias condições formativas. Todo esse movimento, permeado de oscilações, justifica sua dinâmica e evolução. Afinal, a parceria, apesar das divergências e dos conflitos que possam acarretar, assegura a melhor forma de se encontrar soluções viáveis que realmente atendam às expectativas e aspirações sociais.

No *Rio Grande do Norte*, um professor filiado à Associação dos Professores do RN, à época instância representativa da categoria docente, ao falar sobre sua prática pedagógica afirma:

“eu terminei o pedagógico e comecei a ensinar. Eu não tinha a menor preocupação em ter uma prática diferente daquela que me foi passada pelo curso. Eu queria que o aluno soubesse contar, soubesse ler, soubesse

escrever, eu não tinha uma preocupação maior com a sociedade. Eu não tinha uma *visão de conjuntura, de crítica em relação a essa realidade* que tá aí e foi no movimento que eu comecei a ver que tinha o outro lado da moeda. Minha prática começou a mudar, inclusive, até o método de ensino” (Lopes Jr., 1992).

Ora, o que esse professor está nos apresentando, ao refletir sobre a sua prática, é, entre outros aspectos, a consciência e a necessidade da politização do conteúdo, ou seja, a necessidade de se associar ao conteúdo transmitido, a leitura crítica do mundo. Esse vem a ser igualmente o entendimento do educador Paulo Freire, e não apenas isso, vem a ser uma das características da pedagogia por ele defendida.

Em *Santa Catarina*, a professora Maria das Dores Daros, ao analisar a luta dos professores públicos do estado pela democratização da educação (1994), lembra o XV Congresso Nacional de Professores. Realizado em Goiana, em 1982, o evento tinha Paulo Freire, como patrono e o tema “Educação e Liberdade” como foco das discussões. Em sua análise, Daros corrobora com a comprovação da hipótese que defendo, ou seja, a de que os educadores receberam de uma forma ou de outra influência do pensamento de Paulo Freire. E com isso também concordamos! O pronunciamento do professor Hermes Zanetti (presidente da CPB, naquele período) reforça igualmente esse entendimento. São suas essas palavras, proferidas na abertura do evento:

“quando homenageia Paulo Freire a Confederação dos Professores do Brasil quer dizer que não aceita a tortura, o exílio, (...) a usurpação do poder pela força e a manutenção do poder à força e à revelia da vontade do povo brasileiro. Que a CPB exige educação livre numa sociedade livre, democrática, onde haja paz e justiça social” (Daros, 1994: 66).

E não é essa a esperança e a utopia presentes nos ensinamentos freireanos? Afinal, para Freire,

“sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (1992: 10).

Quando a APEOESP decide assumir, em 1997, a proposta pedagógica da CENP -Cordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria de Educação do estado de São Paulo-, por considerar que ela contemplava princípios pedagógicos contidos nas resoluções dos Congressos da APEOESP, quais sejam: “ a valorização do saber do aluno, a consideração da sua prática cotidiana sem desprezo à cultura elaborada historicamente e o reconhecimento do aluno como agente do conhecimento, para que a escola não reproduzisse o autoritarismo”

(1993: 53), denotava, com essa atitude, um enorme amadurecimento político no que se refere a sua relação com o Estado, mas acima de tudo, reafirmava valores, princípios pedagógicos da pedagogia freireana. Afinal, é de Freire o entendimento da necessidade de se *dialogar com o diferente*, fato que exige de todos aqueles que se propõem a tal ação, o exercício da *tolerância, estratégia política* determinante de qualquer avanço. No que se refere aos princípios pedagógicos dessa entidade, não proviria parte deles da pedagogia do educador nordestino?

Quando mais de três mil educadores do Nordeste participam do Encontro Norte-Nordeste em *São Luiz do Maranhão* e decidem homenagear “Paulo Freire: A Pedagogia da Esperança”¹⁴, eles não estão nos autorizando a afirmar que concordam com a totalidade das suas idéias sobre a educação, contudo estão nos dizendo que concordam, pelo menos, com parte delas, caso contrário não teríamos, nesse encontro, nem o palestrante nem tão pouco a pedagogia da esperança, tema de um dos seus últimos livros.

Ressalte-se ainda que, naquele encontro, suas idéias foram expostas, trabalhadas e, na maioria das vezes questionadas, na busca de alternativas às situações novas, surgidas das especificidades regionais e educacionais. E não existe nada mais freireano do que a negação da possibilidade do transplante das suas idéias.

Natal (RN) também registra manifestações dos educadores da rede pública de ensino. Ali, terra que vivenciou, na década de 60, “a experiência de um ‘método’ de alfabetização rápida, que descontentou alguns e assustou a muitos” (Puiggros, 1996: 284), Paulo Freire, atendendo ao convite das secretarias de educação do estado e do município, em 27 de agosto de 1993, foi recepcionado por cerca de três mil educadores e educadoras potiguares, além dos segmentos da igreja católica, movimentos de bairros, representante da câmara dos vereadores, da imprensa e do sindicato dos trabalhadores em educação -SINTE. Na verdade, a significativa presença desses segmentos pouco valeria se não se tivesse vinda acompanhada de uma expressiva manifestação de carinho e de respeito às idéias ali reafirmadas¹⁵. O calor dos debates e dos depoimentos, aquecidos pelo clima de greve no qual se encontravam os educadores, reforçaram a indignação e a ternura esperançosa da ação educativa. Os depoimentos e as denúncias compartilhadas naquele momento associavam ao debate educativo o seu caráter político, confirmando a indissociabilidade entre o ato educativo e a ação político-pedagógica. Ali se exercitava um determinado tipo de educação, ao lutarem por uma certa escola, pela valorização dos educadores, por melhores condições de trabalho, por uma política de valorização da escola pública.

O clima de insatisfação que viviam os educadores da rede estadual de ensino daquele estado¹⁶ reforçava os ânimos de contestação dos sindicalistas presentes ao evento, sem, contudo, desrespeitar a iniciativa das secretarias de educação,

promotoras do encontro. Na verdade, a categoria vivenciava, no exercício da greve, a prática do diálogo e do conflito com a esfera pública. Mais uma vez, podemos atribuir a essa atitude expressão de um amadurecimento político, ao mesmo tempo em que venciam o bairrismo próprio de algumas mentalidades sindicais. A presença do educador Paulo Freire, viabilizada por iniciativa da secretaria de educação do estado e do município, não impediu que verdadeira multidão enchesse o auditório naquele dia, para ouvir e discutir com ele, os caminhos alternativos à escola pública de hoje.

Nesse sentido vale resgatar um outro momento em que a participação dos educadores, através da CNTE, se fez presente através do já referido *Fórum de Valorização do Magistério*. Esse Fórum fazia parte de uma estratégia metodológica do governo Itamar Franco tendo à frente do Ministério da Educação Murílio Hingel. Com o objetivo de viabilizar a discussão em todo o país do compromisso assumido pelo Brasil na *Declaração da Tailândia em 1990*¹⁷, esse governo abriu uma ampla discussão com os segmentos da sociedade civil, consoante previam acordos estabelecidos desde 1990 em Jomtien. Governos estaduais, municipais, secretarias de educação, escolas, sindicatos foram convidados a discutir e a elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos*, estratégia metodológica utilizada pelo Governo para implementar as discussões e assegurar um compromisso assumido pelo país, tanto na Constituição de 1988, quanto na Declaração Mundial de Educação para Todos. Segundo Célio da Cunha, assessor do Ministério da Educação nesse período,

“o núcleo central dessa metodologia de debates e de mobilização, ao contrário de algumas críticas veiculadas, não era o debate pelo debate, mas, sim, o debate como estratégia de formalização e ampliação de compromissos, tanto do poder público quanto da sociedade civil, com vistas ao rearranjo das bases operacionais de implementação do Plano. (...) A metodologia tinha mão dupla, com o intuito de explicar as diferenças e os atritos decorrentes e buscar um mínimo de entendimento e de consenso, condição necessária para a legitimação coletiva de uma estratégia” (1998: 58).

O Pacto pela Valorização do Magistério, resultante da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994, é mais uma prova de que pretendo realçar, ou seja, a participação do sindicalismo docente em ações provenientes de iniciativas governamentais. A CNTE –juntamente com o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação); com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e demais instâncias organizacionais da sociedade civil ali representadas –não apenas assina o Acordo Nacional como também, e principalmente, passa a fazer parte do Fórum de negociações, cuja presidência caberia ao ministro da Educação. Embora esse Fórum tenha durado pouco mais de um ano, dadas as divergências de orientação política do governo que se sucedeu¹⁸, significou sem dúvida alguma um enorme

e significativo exercício de práticas democráticas. A partir desses conflitos, a CNTE retirou-se do Fórum, que não mais se reuniu. Contudo, o que importa ressaltar é que, quando poder público e sociedade civil encontram-se frente a frente, verifica-se, mais uma vez a importância da parceria ao se lidar com o diferente e do diálogo enquanto canal mediador das decisões e do consenso¹⁹. Parece ter sido essa a posição da CNTE nesse momento.

Pelo exposto, e acima de tudo, considerando os percalços na caminhada de organização do movimento sindical docente, torna-se impossível desconsiderar a estreita relação entre sindicato docente, problemas educacionais e as políticas públicas. Embora a discussão sobre a organização e a atuação do sindicalismo docente no nosso meio ainda seja incipiente, isso não elimina o entendimento de que, seja explícita ou implicitamente, os referidos sindicatos evidenciam-se como instâncias fundamentais em relação a problemas educacionais.

Na sua relação com os problemas da educação, os sindicatos, evidentemente marcados pelos diferentes momentos conjunturais da sociedade brasileira, imprimem formas diferenciadas de se relacionar com o Estado -formas essas expressas em estratégias diferenciadas de ações, de acordo com as demandas dos governos em atuação. Considerada a história política do nosso país e de acordo com a evolução política do movimento, percebemos níveis diferenciados de atuação. Nessa relação com o Estado está em jogo, tanto a forma de governo que se apresenta, como o nível de amadurecimento político da categoria docente. E é precisamente nesse ponto que essa relação ganha sentidos diversos. A capacidade crítica construtiva de propor alternativas às questões educacionais, associada à capacidade de *dialogar por entre os conflitos*, parece ser um caminho sábio, favorável à educação pública nesse país. De resto, sou levada a acreditar que a educação não é problema de governos, mas de Estado e é com ele que se deve lidar, negociar e propor alternativas ao enfrentamento dos problemas que se apresentam, sem contudo descuidar de preservar a autonomia historicamente conquistada.

Enfim, o que estou tentando ressaltar no momento é que esses fatos, associados a tantos outros, reforçam o entendimento da evolução política da organização docente e que, nessa caminhada, denunciam, de uma forma ou de outra, *a influência exercida pelo pensamento de Paulo Freire sobre os educadores*.

Essa influência marcava-se através de suas obras, das palestras, cursos, conferências ou aulas, por ele proferidas (ou até mesmo pela propagação de toda uma vasta publicação de textos, livros e teses a respeito do seu pensamento). Certamente isso denotava, se não uma afinidade com o corpo de suas idéias, ao menos respeito ou concordância com parte delas. É um quadro assim configurado que me faz pensar na influência da matriz freireana de educação na formação e na prática dos trabalhadores da educação, enquanto categoria

profissional e sindical. Considerando que grande parte deles estão filiados a seus sindicatos, conferindo-lhes legitimidade, podemos inferir que a presença do pensamento freireano é significativa em meio a essa categoria.

Embora seja impossível no momento resgatar todos os caminhos que levariam a comprovação da hipótese que defendo, fato que implicaria examinar toda a vida intelectual de Paulo Freire, vida de compromisso com a educação e a sociedade, citaríamos o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) como uma grande obra, talvez a mais completa obra sobre Paulo Freire, capaz de subsidiar, com profundidade, muitas das argumentações aqui expressas.

Gostaria de ressaltar que não se trata de enaltecer o pensar freireano como único suporte teórico-político a influenciar a categoria dos docentes. Na verdade, não poderia desconhecer outras matrizes que influenciaram a formação política dos educadores, assim como não posso reduzir essa influência apenas a categoria docente. O próprio Paulo Freire recebeu influências de diferentes autores e correntes de pensamento²⁰. Para ele,

“histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (1997: 31).

O despreendimento do poder do saber, atribuindo a capacidade do saber não apenas a alguns homens privilegiados, mas a todos os homens, vem a ser um dos aspectos fundamentais do seu pensar político-pedagógico.

No que pese o reconhecimento das divergências existentes a cerca da concepção freireana de educação, não podemos negar que a difusão do seu pensamento pelo mundo influenciou gerações, autorizando a afirmativa de que: “a sua vida e a sua obra estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores” (Nóvoa & Freire, 1998: 169). A questão que se coloca é que as ambigüidades, equívocos e mal-entendidos sobre a sua obra não anulam a vasta projeção, no mundo, da sua teoria. È a diversidade de interpretações de sua obra que a torna certamente mais viva e atual. A apropriação da pedagogia do educador Paulo Freire, por diferentes grupos, em diferentes contextos sociais e políticos, é a forma mais coerente de afirmá-la, inovando-a.

A verdade é que o caráter político das obras de Paulo Freire possibilita uma diversidade de práticas educativas (porque políticas), permitindo aos diferentes segmentos incorporarem aspectos da sua pedagogia, associando-os aos projetos e propostas político-ideológicas que lhes dizem respeito. Daí a amplitude da aceitação da sua obra.

Nesse sentido, é possível entender Sader, ao reconstituir, na década de 80, atividades de grupos de militantes na busca de novas formas de ligação com o povo.

“O fato é que, nessa ‘ida ao povo’, buscando ajudar num processo de fazer despertar a ‘consciência crítica’, o método Paulo Freire esteve mais presente que os escritos de Gramsci, ‘Que fazer?’, de Lenin, os livrinhos de Mao ou o ‘Revolução na revolução’, de Debray, em sua meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de ‘ligar-se ao povo’ foi através dos processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande e a atividade -legal e aparentemente inocente- poderia ser desempenhada por estudantes avulsos ou militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire -torceram o nariz para seu idealismo filosófico e seu humanismo cristão- e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. De outro, porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências de vida individual e social dos educandos. Afinal, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci” (1988: 167-168).

Da mesma forma como já foi mencionado, Manfredi, ao analisar as três matrizes discursivas que influenciaram a formação das centrais sindicais no Brasil, na década de 80, destaca a influência freireana, associada à matriz marxista e da educação popular, atribuindo, a essas matrizes a responsabilidade pelas formulações pedagógicas e práticas formativas das centrais sindicais, em especial, a CUT (na qual está filiada a CNTE) e a Força Sindical. Para ela, os eixos teóricos metodológicos presentes na proposta pedagógica de Paulo Freire, “foram eleitos como parâmetros para a construção de propostas metodológicas de formação sindical da atualidade” (Manfredi, 1996: 183).

Se ficarmos atentos a alguns depoimentos de lideranças sindicais docentes hoje, em nosso país, ao se referirem à sua formação político-sindical, podemos constatar a presença de fontes formativas diversas, porém, em seu conjunto, comuns no que se refere aos ideais, princípios e valores político-sociais por elas empreendidas. Estou considerando, neste particular, entrevistas realizadas com 12 dirigentes sindicais, todos filiados à CNTE e representantes de 10 estados do país²¹.

De um modo geral, todos eles atribuem sua formação aos espaços da própria militância, ou seja, aprenderam na prática. Foi assim nos movimentos de Igreja (Movimentos de Jovens, Comunidades Eclesiais de Base-CEBS) nas Greves dos Metalúrgicos de 1978-79, no Partido dos Trabalhadores-PT, nos Centros Cívicos, no Movimento Estudantil. Atribuem também sua formação aos cursos de formação sindical, oferecidos pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores²².

São lideranças que ocupam cargos de direção no sindicalismo docente, em períodos que vão de 3 a 20 anos e têm de 10 a 27 anos de militância. Considerando as características históricas que marcaram esses movimentos sociais, nos termos destacados anteriormente, e na medida em que esses espaços de “militância” vivenciados pelos diferentes segmentos sociais, inclusive o segmento docente, ao serem analisados registraram influências das matrizes discursivas aqui citadas, podemos deduzir que há fortes indícios de que a matriz freireana, juntamente com as demais matrizes, influenciou esses movimentos principalmente a partir dos anos 80.

Como sabemos, essas instâncias sociais refletiam à época um enorme processo de organização da sociedade civil, coincidindo com a expansão e disseminação das idéias freireanas, idéias que (queiramos ou não) continuam vivas e atuais entre nós, mesmo para aqueles que, por serem contrários aos seus ideais sentem-se incomodados. De resto, indagamos, com Afonso Scocuglia, se

“a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras, inclusive a do(s) Partidos, entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, não são paradigmas fundamentais, hoje?” (1997: 204).

Não se trata de afirmar que todos esses paradigmas tiveram sua origem em Freire, o que seria, certamente um grave erro de análise e uma enorme ingenuidade teórica. Contudo, é imprescindível reconhecer que a educação por ele concebida e proposta, em sendo eminentemente política estabelece uma estreita relação com os paradigmas acima referidos, justificando-se. E isso, acredito, não podemos negar, assim como não podemos desconsiderar a influência da sua pedagogia na formação sindical docente.

Bibliografia

- Andreola, Antonio Balduino 1996 *Os pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de Paulo Freire: o projeto político-pedagógico formulado na pedagogia libertadora* (Vitória-ES: Simpósio Paulo Freire).
- Antunes, Ricardo 1995 *O novo sindicalismo no Brasil* (Campinas-SP: Pontes).
- APEOESP 1994 *Educação no centro das atenções –uma urgência nacional* (São Paulo: APEOESP).
- Beisiegel, Celso Rui 1992 *Poder e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo: Ática).
- Boito Jr., Armando 1991 “Reforma e Persistência da estrutura sindical”, in *O sindicalismo Brasileiro dos anos 80* (Rio de Janeiro: Paz e Terra) pp. 43-92.
- Cunha, Célio da 1998 “Apolítica de valorização do magistério na década de 1990: apontamento incompletos”, in Veiga, Ilma Passos (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério* (Campinas-SP: Papirus) pp. 49-74.
- Cunha, Luís Antônio 1991 *Educação, estado e democracia no Brasil* (São Paulo: Cortez).
- Daros, Maria das Dores 1994 *Em busca da participação: a luta dos professores públicos de Santa Catarina pela democratização da educação* (São Paulo: FEUSP) Tese de Doutorado.
- Fernandes, Florestan 1986 “A formação política e o trabalho do professor”, in *Universidade, escola e formação de professores* (São Paulo: Brasiliense).
- Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife) Tese de Concurso.
- Freire, Paulo 1975 (1970) *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1976 *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1977 *Ação cultural para a liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1981 *Debate com os Professores Mineiros* (Belo Horizonte: Departamento de Educação do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais) Caderno Nº 1, Abril.
- Freire, Paulo 1983 *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1992 *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

- Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).
- Freire, Paulo et alii 1995 *Pedagogia: diálogo e conflito* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo & Shor, Ira 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Frigotto, Gaudêncio 1999 *Educação e a crise do capitalismo real* (São Paulo: Cortez).
- Gadotti, Moacir 1989 *Convite à leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Ed. Scipione).
- Gadotti, Moacir 1995 *Pedagogia da práxis* (São Paulo: Cortez-IPF).
- Gadotti, Moacir 1996 *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo: Cortez-IPF-UNESCO).
- Lopes Jr., Edimilson 1992 *O movimento de lutas dos professores de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. 1979-1989* (Porto Alegre: UFRS) Dissertação de Mestrado.
- Manfredi, Sílvia Maria 1996 *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural* (São Paulo: Escrituras Editora).
- Monlevade, João Antonio Cabral 1992 “Como o movimento sindical tematiza a questão da educação”, in Severino, Antonio Joaquim *et alii. Sociedade Civil e educação* (Campinas: Papirus) Coletâneas da CBE.
- Noronha, Eduardo 1991 “A explosão das greves da década de 80”, in Boito Jr., Armando (org.) *O sindicalismo brasileiro nos anos 80* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Nóvoa, Antonio & Paulo Freire (1921-1997) 1998 “A ‘inteireza’ de um pedagogo utópico”, in Apple, Michal W. & Nóvoa, António (orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia* (Portugal: Porto Editora) pp. 167-187.
- Núñez, Iván 1990 “Sindicatos de Maestros, Estado y Políticas Educativas en América Latina”, in Franco, Mª Laura P. B. & Zibas, Dagmar M. L. (orgs.) *Final do século: desafios da educação na América Latina* (São Paulo: Cortez-CLACSO-REDUC) pp. 39-60.
- Oliveira, Admardo Serafim de 1996 *Educação: redes que capturam caminhos que se abrem* (Vitória: EDUFES).
- Puiggros, Adriana 1996 “Uma descoberta transcendental”, in Gadotti, Moacir (org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo: Cortez-IPF-UNESCO).

Rodrigues, Leôncio Martins 1990 “O sindicalismo nos anos 80 - um balanço”, in *São Paulo em Perspectiva* (São Paulo) Vol. IV, Nº 1, Jan./Mar.

Rodrigues, Leôncio Martins 1992 “A sindicalização das classes médias”, en *Jornal Folha S. Paulo* (São Paulo) 24 de Mayo.

Sader, Emir 1988 *Quando novos personagens entram em cena; experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Schmied-Kowarzik, Wolfriedrich 1983 *Pedagogia dialética; de Aristóteles a Paulo Freire* (São Paulo: Brasiliense).

Scocuglia, Afonso Celso 1997 *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (João Pessoa-PB: Ed. Universitária-UFPB).

Vale, Ana Maria do 1992 *Educação popular na escola pública* (São Paulo: Cortez) Col. Questões da nossa Época, 8.

Notas

1 Leôncio Martins Rodrigues (1990), ao analisar os ganhos sindicais dos trabalhadores, reconhecidos pela Constituição de 1988, informa que, embora parte das vantagens concedidas por essa Constituição tenham virado letra morta ou tenham sido, posteriormente, restringidas por leis, as principais alterações foram: fim do direito de intervenção do Ministério do Trabalho nos assuntos internos dos sindicatos; direito de greve, inclusive nas atividades consideradas essenciais; direito de sindicalização dos funcionários públicos e o direito de formação de comissões de local de trabalho, em empresas com mais de 200 empregados.

2 Ao analisar a evolução de grau de politização dos docentes no período em foco, Luiz Antônio Cunha (1991) resgata a alteração dos temas debatidos nos congressos e registrados nos documentos produzidos pela Confederação. Tratava-se de temas mais abrangentes com maior poder de mobilização política. Estavam contidos: a discussão sobre Educação e Sociedade; aspectos da problemática educacional; valorização de Ensino Público e gratuito para todos; eleições diretas para diretores de escolas; além das reivindicações específicas da categoria, ou seja, a defesa do salário e da carga horária da categoria.

3 No Ciclo de Debates “Sindicalismo e Relações de Trabalho”, promovido pelo IEA/USP em 1997, O Prof. Leôncio Martins Rodrigues apresentou dados do IBGE que registravam o seguinte número de sindicatos existentes no período de 1989 a 1992: urbanos 6.695 distribuídos por entre empregadores, trabalhadores autônomos, profissionais liberais, trabalhadores avulsos e rurais, 4.498 divididos entre empregadores e trabalhadores.

4 Respalda essa afirmativa o fato de que a CUT, em 1993, registrava no seu quadro de sindicatos filiados o elevado número de 1.927, cujo número de trabalhadores sindicalizados, por sindicato filiado, variava de 500 à 21.000 trabalhadores (informação fornecida pelo Prof. Leôncio Martins Rodrigues, no Ciclo de Debates referido na nota 3).

5 De acordo com Armando Boito Jr., o indicador mais apropriado para medir o volume do movimento grevista é o montante de jornadas não trabalhadas por motivo de greve. No caso, o maior volume do movimento grevista de classe média é notório em relação ao operariado. Embora as greves dos assalariados de classe média sejam em número menor, a média dos dias parados e a média de grevistas por greve são superiores, especificamente no funcionalismo público (1991: p. 65).

6 Dados fornecidos por Rodrigues (1992).

7 História da CNTE, home page da CNTE.

8 Referimo-nos ao documento APEOESP (1994).

9 A esse respeito, ver Sílvia Maria Manfredi (1996).

10 Referimo-nos especificamente ao já referido trabalho de Sílvia Maria Manfredi (1996), e ao trabalho de Emir Sader (1988).

11 Tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-1959.

12 Estamos nos referindo ao curso por ele ministrado: “Sociologia da Educação V”, na Faculdade de Educação da USP, ano 1997.

13 A respeito da análise dos diferentes estágios da consciência humana, ver Admardo Serafim de Oliveira (1996).

14 Participei do referido encontro como palestrante e pude observar, através de depoimentos os mais diversos, as dificuldades que parte desses educadores e educadoras tiveram que vencer para chegar à cidade de São Luís-Maranhão e lá permanecer para participar das palestras programadas e de um modo muito especial, poder ver, ouvir e dialogar com Freire. Refiro-me em especial aos professores da região Norte do nosso país.

15 Na ocasião, em agosto de 1993, o educador Paulo Freire retornava, trinta anos depois, a cidade de Angicos, cidade que vivenciou sua experiência de alfabetização e que o tornou conhecido em grande parte do mundo.

16 No Estado do Rio Grande do Norte, os professores vinculados à rede estadual de ensino se encontravam em greve. Porém, esse não era um movimento isolado. “... De acordo com levantamento feito pelo Departamento de Políticas Educacionais da SEF-MEC, só em 1993

ocorreram paralisações em 13 unidades federais, com adesão que variou de 70% a 100%...” (Cunha, 1998). De fato, nesse ano ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN os professores se encontravam em greve.

17 O Brasil participou, em 1990, da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. Apesar do compromisso assumido mundialmente com a melhoria questão educacional no Brasil, as primeiras discussões ficaram restritas à SENEb (Secretaria Nacional de Educação Básica) do MEC. Considerando que estávamos no governo Collor é possível admitir que mesmo assim a iniciativa de implementar uma discussão nesse sentido deveu-se a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

18 Os principais pontos de discordância incidiram no piso salarial (aprovado no governo Itamar como parte do Acordo Nacional, tendo sido essa inclusive uma bandeira de luta da CNTE durante décadas) e na limitação de um fundo estadual destinado apenas ao ensino fundamental, assim como a não-inclusão da educação de jovens e adultos e da educação infantil.

19 Digo isso não apenas por acreditar na possibilidade de se avançar por entre os conflitos e as divergências que se apresentam no nosso cotidiano, mas, nesse caso específico, por ter tido a oportunidade de participar dessa experiência como secretária municipal de educação e membro participante da UNDIME.

20 A propósito, Moacir Gadotti (1989) relaciona o pensamento desse educador com o de muitos outros educadores contemporâneos, entre eles: Pichon-Rivière; Theodore Brameld; Enrique Dussel; Janusz Korczak; Karl Marx; Edouard Claparède; Pierre Bovet; Célestin Freinet; Antonio Gramsci; J. J. Rousseau; Carl Rogers; Ivan Illich; John Dewey; Lev Vygotsky entre outros.

21 Realizamos essas entrevistas no segundo semestre de 1997, com a colaboração de João Raimundo Alves dos Santos, ex-diretor da APEOESP. Todos os entrevistados ocupam cargos na direção sindical em 10 estados da federação: Bahia, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e na Direção Nacional de CNTE. Entre os entrevistados incluímos: Presidente e Secretário Geral da CNTE, vice-diretor regional, Diretores e Vice-diretores de Sindicatos Estaduais, Secretária de Relações Internacional da CNTE e Secretária de Comunicação e Secretários de Finanças de Sindicatos Estaduais dos Trabalhadores em Educação.

22 Não é demais lembrar o forte envolvimento de Paulo Freire nessas e em outras instâncias sociais no nosso país ajudando a consolidar, através do seu comprometimento e ação prática, muitos dos princípios defendidos por esses movimentos, alguns, propostos e defendidos pelo próprio Freire.

***Projeto político-pedagógico,
autonomia e gestão democrática da escola:
uma perspectiva habermasiana***

Bianco Zalmora Garcia*

A reciprocidade intrínseca entre gestão democrática e projeto político-pedagógico

Na tentativa de delinear os contornos de uma práxis social voltada para a emancipação dos sujeitos e para a democratização da sociedade, o empreendimento teórico de Jürgen Habermas, consubstanciado na *Teoria da Ação Comunicativa*, propõe-se a reconstruir a unidade dialética da relação teoria e prática na coordenação das ações e, deste modo, mediante a consideração do componente comunicativo da razão, constituir uma fundamentação normativa da teoria social crítica. A partir do estabelecimento de uma mudança paradigmática¹ - do paradigma da razão instrumental para o paradigma da razão comunicativa -, a teoria habermasiana fundamenta-se na linguagem e na competência argumentativa dos sujeitos, os quais, uma vez envolvidos em constante interação lingüística, nas relações sociais estabelecidas, visando um consenso racional a ser conquistado através de processos comunicativos, participam efetivamente da construção de contextos democráticos, argumentativamente estabelecidos². A busca pelo consenso racional, operacionalizado através de trocas intersubjetivas e argumentativas,

* Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina, onde atualmente exerce o cargo de Diretor de Apoio à Ação Pedagógica da Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação. Mestre em Educação e doutorando na área de Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa sobre a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas na construção e gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico e a constituição de uma Ética discursiva na Escola pública. Participa da Equipe Técnica do Instituto Paulo Freire, São Paulo-SP.

implica o desenvolvimento de uma ética discursiva constituída em torno de alguns princípios orientadores da ação social, os quais configuram uma pragmática universal, capaz de esboçar uma ação política que se ajuste aos critérios de racionalidade e de autonomia democrática. Entretanto, as possibilidades efetivas de trocas intersubjetivas, orientadas para uma ação política integrada com base comunicativa, apresentam-se sufocadas por imperativos funcionais de autoregulação próprios do sistema social. É nesta perspectiva paradigmática que, ao longo deste trabalho, procuro tematizar as questões teórico-práticas em torno da construção e gestão democrática do projeto político-pedagógico da escola pública.

Com efeito, na perspectiva do marco teórico habermasiano, o procedimento democrático, constitutivo da esfera pública³, emerge como fundamento normativo necessário⁴, não somente para a legitimação da ordem institucional, mas sobretudo para a instauração processual de uma ação política emancipatória. Deste modo, considerando o caráter que institui a legitimidade do processo democrático, no que se refere especificamente ao contexto escolar, a permanente construção democrática do projeto político-pedagógico deve ser fonte de normatização legítima da *práxis* escolar e não um simples meio factual de organização da instituição. Entretanto, além disso, em virtude do nexa necessário entre teoria e prática, pelo qual não se pode desvincular emancipação e democratização, o projeto político-pedagógico, por seu primado na instituição escolar, não apresenta apenas uma força legitimadora, mas apresenta potencialmente uma força emancipatória, à medida que se constrói democraticamente.

Portanto, concebo o projeto político-pedagógico como expressão operativa de uma intencionalidade ético-política e pedagógica compartilhada e assumida consensualmente por todos os sujeitos de ação envolvidos na *práxis* escolar, no exercício de sua soberania. Desta forma, pensar a possibilidade da construção do projeto político-pedagógico mediante processos autoritários e centralizadores implica necessariamente numa contradição fáctica entre a institucionalização ilegítima de uma ordem de dominação e o desenvolvimento de uma ação emancipatória, a qual tem na democracia substantiva o seu fundamento normativo. Aliás, o próprio conceito de soberania popular traz em si um conteúdo radicalmente democrático, o que, por sua vez, engendra o conceito de autonomia política⁵. Neste sentido, portanto, a gestão democrática e o projeto político-pedagógico apresentam-se como interfaces indissociáveis de uma *práxis* verdadeiramente emancipatória que se pode implementar na coordenação das ações desenvolvidas na escola pública.

Ora, ao considerar a reciprocidade necessária entre gestão democrática e projeto político-pedagógico, ou de outra maneira, que a gestão democrática da escola constitui-se como uma exigência intrínseca do projeto político-pedagógico

e que, por sua vez, a realização do projeto político-pedagógico exige necessariamente a democratização efetiva da sua gestão na escola, não se pode, pois, conceber a legitimidade de um projeto político-pedagógico, associando-o a uma gestão autoritária e antidemocrática, constituída por mecanismos de cooptação ou de coerção, que se configuram dentro de um modelo centralizador de organização da escola e do próprio sistema educacional na qual se insere.

Apropriando-me de algumas premissas significativas da teoria habermasiana, concebo a escola como espaço comunicacional, em cuja *práxis* se pode vislumbrar a existência de um potencial emancipatório e uma racionalidade, em estado prático, incrustados nas estruturas das interações lingüísticas desenvolvidas nas relações de reciprocidade e cooperação que se constituem necessariamente nos processos participativos de tomada de decisões, de condução das ações e de avaliação institucional. Este potencial pré-reflexivo e esta racionalidade contêm um substrato ético-normativo imprescindível para coordenar a ação social desenvolvida na escola, mediante a mobilização das liberdades comunicativas. Portanto, nesta perspectiva, para que se possa desenvolver as estruturas comunicativas da escola, o projeto político-pedagógico da escola pública apresenta-se como a possibilidade de uma intervenção intersubjetivamente construída através de ações coordenadas dentro de processos comunicativos, os quais, tendo por condição de sua efetivação a autonomia da escola em relação ao sistema educacional, em seus diversos níveis, configuram relações de solidariedade e de cooperação, pautadas em acordos normativamente estabelecidos no sentido de uma gestão escolar efetivamente democrática. Entretanto, não se pode deixar de constatar que, a partir do conceito habermasiano de colonização do *mundo vivido*, as possibilidades de troca intersubjetiva no fluxo das ações orientadas para a construção do projeto político-pedagógico associadas aos processos constitutivos da gestão escolar apresentam obstruções patológicas, decorrentes das invasões sistêmicas sobre os espaços comunicativos da escola, as quais ampliam os domínios de uma racionalidade instrumental. Ora, as iniciativas participativas desenvolvidas nos processos de construção do projeto político-pedagógico, associadas à efetivação de práticas democráticas de gestão escolar, permitem resgatar aqueles domínios de ação (e racionalidade) comunicativa sufocados pelos imperativos sistêmicos que impuseram uma burocratização da escola pública, alicerçada na lógica da racionalidade instrumental.

De fato, apesar das invasões sistêmicas, é possível visualizar parcial ou totalmente, no processo de construção do projeto político-pedagógico, articulado aos procedimentos democráticos de gestão escolar, espaços não-coercitivos que possibilitam a realização das ações coordenadas pelo entendimento intersubjetivo, em processos interativos, concomitante às ações coordenadas por conexões funcionais, praticadas no cotidiano escolar.

A autonomia como condição de possibilidade de processos democráticos voltados para a construção e gestão do projeto político-pedagógico

Em virtude da concepção da escola como o espaço público onde, através de processos eminentemente democráticos de tomada de decisão, implementados nos diversos momentos interdependentes de planejamento, execução e avaliação, o projeto político-pedagógico deve se fazer coletivamente, o que pressupõe uma efetiva autonomia para se alcançar um entendimento compartilhado acerca dos valores e normas, que configuram a intencionalidade ético-política da ação educacional assumida por todos os sujeitos de ação presentes nos diversos segmentos envolvidos no cotidiano da escola (prática de entendimento), bem como alinhar um compromisso coletivo acerca dos objetivos e metas a serem alcançados (prática de negociação). E, por sua vez, dialeticamente, estes mesmos processos, que pressupõem a autonomia como condição de sua possibilidade, resgatam-na e consolidam-na processualmente de forma mais ampla e radical.

Assim, o projeto político-pedagógico, construído mediante processos de ação-reflexão-ação co-participada, deve determinar os parâmetros da relação da escola com o sistema, em cujo quadro normativo-legal-institucional se insere, e das relações interpessoais de poder que se desenvolvem no cotidiano escolar, nos eixos administrativo, financeiro e pedagógico. Por este modo, compreende-se a exigência de uma reestruturação organizacional capaz de proporcionar as condições favoráveis para a implementação de mecanismos efetivos de participação, distribuição e descentralização do poder de decisão e controle das ações, nos níveis micro e macro-institucionais da gestão educacional, de modo que a autonomia na relação escola-sistema possa se tornar realmente factível e, conseqüentemente, a escola pública possa construir e gerenciar coletivamente seu projeto escolar. Tais processos devem ser constituídos permanentemente, uma vez que, considerando a temporalidade e conseqüente provisoriade dos princípios normativos, diretrizes e estratégias definidas coletivamente, a construção do projeto político-pedagógico se reveste de um caráter inconcluso, permanentemente aberto.

José Mário Pires Azanha, ao delinear o grave problema da escola pública decorrente das interferências homogeneizadoras do sistema educacional, afirma:

“A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas freqüentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de

distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição 'escola pública' é uma diversidade e não uma unidade" (1998: 3-4).

Recentemente promulgada no Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9.394/96), em vigor, representa um significativo progresso, já que pela primeira vez um documento legal apresenta referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute coletivamente a sua própria "proposta pedagógica"⁶. O artigo 12º (inciso I)⁷ estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração de sua "proposta pedagógica" e os artigos 13º (inciso I)⁸ e 14º (incisos I e II)⁹ estabelecem que essa "proposta pedagógica" ou "projeto pedagógico" é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Neste sentido, a Lei n.º 9.394/96 evidencia a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e às escolas.

Apesar deste avanço significativo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* não se pode deixar de considerar que a autonomia não é apenas outorgada por instrumentos legais, mas sobretudo conquistada e construída. Neste sentido, ao desenvolver uma análise da autonomia da escola como um conceito operacional, Carmen Moreira de Castro Neves (Neves, 1996: 115), afirma que, nos processos de descentralização administrativa dos sistemas educacionais, a autonomia é outorgada à medida que a lei cria facilitadores institucionais e encaram os agentes escolares como sujeitos da ação institucional, o que lhes confere uma legitimidade maior e permite-lhes um fundamento legal para negociar os mecanismos que possibilitam o exercício da autonomia. Tais mecanismos, além das próprias normas e parâmetros legais, constituem-se em recursos humanos, financeiros, infra-estrutura material. Entretanto, tanto a lei como os demais mecanismos não bastam por si só para assegurar a autonomia. É preciso, simultaneamente, vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos sujeitos de ação da escola em consolidá-la. Levando em conta o caráter operacional de autonomia, não basta considerá-la apenas a partir de sua dimensão ético-política, mas também em sua dimensão técnica: por sua complexidade, a referida autora entende que:

“Por ser um fato político, filosófico, administrativo, econômico, jurídico, sociocultural e pedagógico, a autonomia é uma categoria densa, que exige alto grau de compromisso e de competência ético-profissional. Dessa forma, não basta outorgar autonomia e investir em infra-estrutura (...): é preciso que os atores institucionais sejam capazes de exercê-la. A capacidade traduz-se não só em habilitação, como também em habilidades para buscar elaborar e processar informações, desenvolver argumentos, analisar criticamente, negociar, liderar, incentivar a inovação, viabilizar experiências, estar em sintonia com os avanços tecnológicos e as modernas técnicas de gestão, orçamento e desenvolvimento organizacional, dentre outras” (Neves, 1996: 115s).

Considerando que a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições para sua operacionalização, José Mário Pires Azanha enfatiza:

“É preciso uma clara consciência (...) de que a autonomia não é algo a ser implantado, mas, sim, a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir, ou permitir que se confunda, a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa” (Azanha, 1993: 45).

Na verdade, a autonomia da escola apresenta-se como uma temática cuja importância mostra-se cada vez mais crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas. Neste sentido, Carmen Moreira de Castro Neves salienta que a aceitação da autonomia, longe de significar a adoção de uma mera descentralização administrativa, implica uma ruptura radical no modo tradicional de compreender a estrutura político-administrativa educacional e, deste modo, “impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (Neves, 1996: 96s).

A racionalidade comunicativa presente nos processos participativos: a participação como fundamento normativo

Nadja Hermann Prestes ressalta que, na formulação habermasiana, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico-político, que compartilham o mundo vivido. O racional não diz respeito exclusivamente àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas inclui os aspectos ético-formativos e estético-expressivos. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá através da linguagem, sobre a compreensão de fatos objetivos e sociais. A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo (Prestes, 1996: 294).

De fato, a racionalidade comunicativa fundamenta-se nas práticas interativas, mediatizadas lingüisticamente, desenvolvidas por sujeitos comunicativamente competentes. Neste sentido, ela se manifesta nos consensos ou acordos obtidos pelos sujeitos que preservam tão somente regras pragmáticas imanentes à comunicação. Para ativar os poros de uma racionalidade comunicativa na *práxis* escolar é preciso, portanto, ter em conta que ela somente emerge na prática comunicativa realizada cotidianamente, o que permite indicar algumas possibilidades procedimentais relativas à reconstrução racional das práticas que se podem implementar na direção de um modelo comunicativo de gestão da escola configurada pelo seu projeto político-pedagógico.

Em geral, quando se discutem os problemas procedimentais relacionados ao projeto político-pedagógico, o foco central da discussão recai sobre as formas estratégicas de participação efetiva dos sujeitos da ação pertencentes aos diversos segmentos envolvidos no cotidiano escolar ao longo de todo processo de sua construção. Sem dúvida, não há objeção quanto ao fato de que a problemática recaia sobre a participação como fulcro do processo decisório, nas ações de planejamento e de avaliação da *práxis* escolar, no sentido da definição e redefinição das diretrizes relacionadas à organização da escola e, conseqüentemente, da gestão democrática de sua prática educativa. Todavia, o que se constata factualmente nas práticas desenvolvidas nas escolas é um enfoque instrumental da participação, subjacentes aos processos de construção e gestão do projeto político-pedagógico da escola. Distanciando-me de uma equivocada concepção instrumental de participação, que a torna um mecanismo externo ou à margem do conjunto das práticas desenvolvidas, entendo a participação como constitutiva das práticas dialógicas voltadas para o entendimento intersubjetivo e que, portanto, encontra na racionalidade comunicativa o substrato ético de sua dinamicidade. Por sua vez, é justamente esta racionalidade comunicativa que torna a participação o fundamento normativo para a instauração processual de contextos democráticos, argumentativamente estabelecidos, no cotidiano escolar.

Neste sentido, afirma Nadja Hermann Prestes:

“O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias no processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico” (1997: 230).

A instrumentalização da participação e o esvaziamento do conceito de autonomia: a descentralização como estratégia sistêmica

Todos os estudos ou ensaios recentes enfatizam a necessidade emergencial de reorganização institucional dos sistemas educacionais a ser desenvolvida em dois eixos: a descentralização e a integração (Silva, 1993: 24-27)¹⁰, considerando a escola como *locus* privilegiado desta reestruturação, o que consiste basicamente no deslocamento do centro de decisão do nível central para as unidades que prestam diretamente o serviço educativo. De fato, por um lado, não se pode deixar de considerar que as estruturas centralizadoras e burocráticas da administração pública do ensino sejam uma das condições que impedem a realização de espaços de autonomia das escolas públicas cada vez mais ampliados. No entanto, por outro lado, é preciso compreender que tal consideração não abarca toda a complexidade do problema. De qualquer forma, a questão que se coloca é a seguinte: as ações políticas a que se referem as iniciativas estratégicas de descentralização administrativa dos sistemas educacionais asseguram a ampliação efetiva dos espaços da autonomia da escola? Não obstante a reconhecida relevância das reformas que atualmente se processam neste sentido, entendo que tais iniciativas descentralizadoras quando configuram estratégias voltadas exclusivamente para a racionalização funcional do aparato técnico-administrativo, supostamente como base para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, não atingem o ponto nodal da problemática em torno de uma política educacional orientada para a autonomia da escola. Ora, não se pode negar que a ampliação dos espaços de autonomia política da escola, em seu caráter relacional e operacional, constitui-se em estratégia necessária para implementar uma democracia substantiva. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer a sua complexidade devido aos seus desdobramentos relacionados aos eixos administrativo, financeiro e pedagógico da organização escolar, em cuja trama de relações macro-institucionais e micro-institucionais se constituem.

A necessária ampliação dos espaços de autonomia da escola¹¹ implica o seu direito em elaborar e gestar coletivamente o projeto político-pedagógico, constituindo a sua identidade institucional, com a participação efetiva da comunidade escolar nos processos de decisão, execução e avaliação. Em outras palavras, a escola pública passa a ser pensada como portadora de identidade, o que significa, principalmente, reconhecê-la como portadora de um projeto de ação construído coletivamente.

Dentre as práticas que se têm generalizado nos últimos anos nas redes oficiais de ensino público em nosso país, destacam-se as iniciativas de democratização dos processos de decisão internos da escola. Diferentes encaminhamentos têm sido dados nessa direção, dentre os quais se pode destacar, no tocante àquelas medidas mais permanentes e abrangentes, a constituição de

órgãos colegiados compostos por representantes dos diferentes segmentos que estão envolvidos com a unidade escolar: direção, professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Na verdade, não se pode deixar de considerar que a escola, tradicionalmente distanciada da comunidade externa, ainda resiste à entrada da população, ressaltando aqueles esforços louváveis para participação popular no Conselho de Escola e outras instâncias representativas. Entretanto observa-se, na realidade, que os professores e, sobretudo, direção e membros das equipes administrativas das escolas, mesmo que em seus discursos se mostrem abertos ao diálogo com a “comunidade”, de fato acabam por erguer uma grande quantidade de obstáculos à participação. Ainda possuem uma visão utilitarista da participação da população, na forma de mão-de-obra gratuita ou de massa de manobra para a legitimação de procedimentos adotados arbitrariamente, o que termina por levar a uma presença apenas episódica e acrítica dos usuários da escola em seu interior. Frequentemente, as melhorias alcançadas na escola, através da participação da população, pertencem sobretudo ao campo das questões materiais e financeiras relacionadas à organização funcional da escola. Mas, as questões teórico-práticas, de cunho didático-pedagógico -cerne de um projeto político-pedagógico- e por isso extremamente relevantes para o desenvolvimento qualitativo do processo educacional, são abordadas tangencialmente. Certamente, esta posição não vem desconsiderar que o encaminhamento acertado de questões administrativas possa contribuir para a geração de condições mais satisfatórias para o funcionamento da unidade de ensino, o que, por sua vez, pode levar ao avanço pedagógico.

Daí, como se pode notar, a participação e, por decorrência, a gestão democrática, podem ter duas abordagens distintas: (a) na perspectiva instrumental ou (b) na perspectiva substantiva ou ético-política. Não posso deixar de considerar que, a meu ver, a problemática da maioria dos discursos supostamente democratizantes que tematizam a participação na gestão escolar com ênfase apologética, talvez por carência de um aporte teórico adequadamente elaborado ou por interesses estratégicos tácitos, sobrepõem a perspectiva instrumental à perspectiva substantiva de participação. Deste modo, esvazia-se a participação de seu conteúdo teórico-prático, tornando-a uma mera adjetivação metodológica aos processos de construção e gestão do projeto político-pedagógico. Disto decorre a instrumentalização das instâncias de representação na organização escolar, tais como, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Conselhos de Classe e outros, legitimando práticas verticalizadas, fragmentadas e autoritárias encobertas sob o véu discursivo dos jargões democráticos.

Esta visão utilitarista, voltada para a instrumentalização da participação da comunidade na escola, vem confirmar a expulsão da ação comunicativa, substituindo-a pela ação estratégica, que prescinde de atos intersubjetivos, mediatizados lingüisticamente, para a coordenação normativa da ação. Em lugar

de se promover o entendimento e a solidariedade entre todos os sujeitos de ação envolvidos na *práxis* escolar, através de mecanismos argumentativos, desenvolve-se o agir instrumental, estrategicamente voltado para consecução de determinados fins adequados aos interesses sistêmicos. De fato, para a descolonização da escola, resgatando a sua infra-estrutura comunicativa, considero que ela deveria proporcionar e institucionalizar espaços formais ou informais de efetiva participação para que os educadores, profissionais de apoio administrativo, pais e alunos possam se reunir e estudar um determinado assunto, aprofundando temas e trocando experiências, avaliando ações desenvolvidas ou em desenvolvimento, orientando-se para formas de atuação individuais/coletivas no trabalho pedagógico, bem como de superação de problemas encontrados no cotidiano escolar. O que quero enfatizar é que o fundamento normativo das ações dialógicas promovidas no cotidiano escolar encontra-se na participação dos sujeitos de ação envolvidos, numa relação de intersubjetividade lingüística, voltada para o entendimento, o consenso, a solidariedade e compromisso cooperativo, que consolidam um processo permanente de construção do projeto político-pedagógico. Isso tem validade para as diferentes instâncias da gestão escolar, seja no plano administrativo-político, seja no plano didático-pedagógico.

A busca de uma efetiva autonomia e democratização da Escola pública implica em mudanças estruturais e funcionais que, por sua vez, demandam um novo paradigma organizacional que certamente poderá ser encontrado na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. No contexto da teoria habermasiana, os mecanismos que buscam coordenar as ações através de processos comunicativos, no sentido de alcançar o entendimento, surgem como uma reação aos processos de colonização sistêmica que atingem, cada vez mais, as esferas públicas e privadas nas sociedades capitalistas contemporâneas e que são responsáveis por um crescente número de patologias que caracterizam estas sociedades. No caso da escola¹², a teoria habermasiana permite delinear a compreensão de seu processo de burocratização. Este processo tem como consequência uma série de patologias, uma vez que os mecanismos sistêmicos não fornecem os instrumentos mais adequados para lidar com os problemas práticos que dependem essencialmente, para sua solução, de processos comunicativos de busca de entendimento. A única saída terapêutica para sanar estas patologias é a reconquista dos espaços interacionais que lhe foram usurpados pelo sistema. Assim, as iniciativas participativas desenvolvidas e institucionalizadas no processo de construção permanente do projeto político-pedagógico e de sua gestão possibilitam à escola, enquanto esfera do mundo vivido, resgatar aqueles domínios comunicativos sufocados por uma organização burocrática e autoritária, abrindo espaço para que a coordenação das ações se dê através de procedimentos interativos, promovendo seu papel de integração social.

Em todos os estudos mais recentes, que associam o desenvolvimento do projeto político-pedagógico aos processos de gestão democrática, encontram-se

princípios e conceitos significativos relacionados a pressupostos procedimentais necessários para operacionalizar democraticamente a coordenação normativa da *práxis* escolar, tais como, descentralização e desconcentração do poder de decisão que possibilitem o planejamento participativo, instauração de contextos institucionais que assegurem a horizontalidade, o diálogo e a interatividade, trabalho coletivo, cooperativo e solidário, dentre outros que, igualmente, apresentam-se contrários àquelas formas autocráticas, verticalizadas e centralizadoras de planificação e de administração, fundadas na separação entre os que decidem e aqueles que executam.

Entretanto, observa-se também que, de uma forma cada vez mais acentuada, nos discursos oficiais que acompanham os ensaios de reforma administrativa e, sobretudo, aqueles relacionados às políticas educacionais de alguns sistemas de ensino público em seus diferentes níveis municipal, estadual ou federal, efetuados em gestões mais recentes, estes pressupostos vêm ganhando uma nova apropriação, a partir de seu enquadramento em uma lógica determinada unidimensionalmente pela racionalidade técnico-instrumental que, por sua vez, esvazia-os de sua significação ético-política e pedagógica. Neste sentido, considerando as reformas educacionais propostas pelo setor público, cuja tendência geral se volta para a descentralização dos poderes de decisão e dinamização da capacidade de coordenação e planejamento da instituição de ensino, destaco que, em geral, as proposições que convergem para modelos alternativos de gestão educacional, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades constituem-se em orientações administrativas cujo referencial é a realidade desenvolvida nas empresas privadas. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade da educação que, embora apresentem um caráter vago, variando seu significado em diferentes contextos, entende-se como objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na escola (Oliveira, 1997: 91).

Não se pode negar que, considerando a crescente complexidade que marca o funcionamento dos sistemas educacionais, provocada sobretudo pela ampliação das atuais demandas e pela diversidade de situações com que as escolas se defrontam, bem como considerando a inoperância de uma estrutura burocrática e altamente centralizada que vigora atualmente, a descentralização administrativa impõe-se como necessária. Entretanto, a ênfase unilateral da descentralização administrativa não permite levar em conta outros aspectos relevantes da problemática que envolve a gestão educacional e a organização da escola pública. De fato, as iniciativas governamentais de reestruturação do sistema de ensino público, com base na autonomização da escola e na democratização de sua gestão, não alteram substancialmente a verticalidade e a concentração do poder de controle e de gerenciamento, que se processa de cima para baixo. Promove-se

o esvaziamento do significado eminentemente ético-político e pedagógico da pretendida autonomia, encarada parcialmente como decorrente da necessidade funcional de descentralização administrativa. Na verdade, não é pensada como condição de possibilidade para a construção do projeto político-pedagógico.

A construção permanente da escola na articulação dialética entre o instituinte e o instituído

“Cabe ao projeto político-pedagógico da escola realizar essa tão necessária articulação do instituinte com o instituído, da vida concretamente vivida dia a dia com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjunturalmente possível. Projeto porque intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque se trata de opções fundamentalmente éticas assumidas pela concidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos com a atuação da escola, sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas. (...) Os sentidos prefigurados da ação conjunta compõem-se em expectativas co-participadas que se estruturam no plano das intenções manifestas. Não são expectativas de um sujeito isolado, mas de uma comunidade de sujeitos que se orientam por significados idênticos reflexivamente referidos à validade intersubjetiva dos compromissos do agir solidário, isto é, os sujeitos das ações devem entender-se entre eles sobre os compromissos que juntos assumem” (Marques, 1996: 146-147).

Por meio do projeto político-pedagógico, a escola se organiza de forma articulada, resgata e amplia o seu espaço de autonomia e assegura a sua identidade institucional à medida que define consensualmente uma intencionalidade ético-política que deverá nortear as ações desenvolvidas, nos seus diferentes eixos institucionais, o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Na verdade, pelo seu caráter inconcluso e constantemente aberto, o projeto político-pedagógico constitui a escola em processo de permanente construção social operada por todos os sujeitos de ação envolvidos na sua *práxis* educacional: é a sua identidade sendo continuamente construída nas interações interpessoais, mediatizadas lingüisticamente, e fluxos funcionais que se desenvolvem no seu cotidiano (dinâmica micro-institucional) e na sua relação com o sistema educacional (dinâmica macro-institucional), tendo a autonomia como condição de sua possibilidade. E neste processo, por sua vez, sua identidade é resgatada e reafirmada permanentemente em sua relação com a comunidade e com outras demais escolas, e, por fim, com a esfera de uma sociedade mais ampla na qual está inserida¹³.

De acordo com Mário Osório Marques, na escola, enquanto construto social que permanentemente se institui, do ponto de vista de sua constituição social, numa ordem simbólica, combinam-se os componentes do imaginário com os da funcionalidade prática, pois é no campo simbólico que se instauram os desejos inscritos nas perspectivas de futuro, antes de se constituírem em projetos manifestos de vida e de ação solidária. E ainda afirma:

“Na base de qualquer ideal, ou projeto de escola, situa-se a verdade do desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas, sobretudo, por parte dos que a fazem no dia-a-dia, dando-lhe vida e efetividade. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm, transformando-a, permanecem em relação com o que ainda não se realizou e com a evocação do possível (...) Ela (a instituição) é, radicalmente, uma rede de significações operantes que lhe dão sua identidade e sua unidade, a organicidade em que se cristalizam regras, ritos, ações e símbolos. Somente sob aspectos analíticos podem-se, assim, separar a dimensão simbólica e a dimensão funcional da instituição, vale dizer, o instituinte e o instituído” (Marques, 1996: 145-146).

Construindo-se permanentemente enquanto instituição social, à medida que os sujeitos de ação envolvidos compartilham suas expectativas e perspectivas de futuro, sonhos e utopias, configurando-as numa intencionalidade ético-política assumida consensualmente para estabelecer a coordenação normativa da ação educacional, e deste modo, por sua vez, objetivando-as manifestamente no projeto político-pedagógico, cada escola articula dialeticamente dois componentes fundamentais, os quais se negam ao mesmo passo que se auto-exigem, entre rupturas e continuidades: o instituinte e o instituído¹⁴. De acordo com Moacir Gadotti e Eronita Silva Barcellos,

“O instituído são as formas, definidas como normas, sistemas de valores considerados como unificadores das ações no interior da escola e em todas as escolas. É esse instituído a regra geral que organiza o trabalho educativo, fornecendo os meios materiais e que busca dar linhas de direção à tarefa educativa, de modo que atende aos ‘anseios’ da sociedade estruturada com suas determinações específicas. O instituído é o que está dado (...). O instituinte tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele, enquanto condição de sua existência. O instituído é formado pelas normas estabelecidas, pelos meios e recursos é a vida cotidiana, o permanente, o premente. Nesse meio termo, entre o instituinte e o instituído, está, dialeticamente, o instituindo-se, no processo de discussão, de geração de novos valores, normas e procedimentos. Enfim, temos como condição básica da escola projetada -a escola da nossa utopia pedagógica- escola vivida, aquela que encontramos historicamente e que, em processo e coletivamente, procuramos transformar” (Gadotti e Barcellos, 1993: 9s).

No plano institucional, de um lado, as articulações entre o instituinte e o instituído não se estabelecem em fronteiras rígidas e nítidas, e por outro, a interdependência destes elementos situa-se contextualizada no conjunto das relações de cada escola com sua comunidade, com o sistema educacional e com a sociedade, conduzidas por práticas conjunturalmente determinadas, constituindo-se em fatores de diferenciação. Assim, por força da peculiaridade que lhe é inerente, esse contínuo relacionamento dialético entre o instituinte e o instituído comporta a possibilidade de engendrar a singularidade e a identidade substantivas de cada escola a serem resgatadas pelo projeto político-pedagógico. Ainda, de acordo com Mário Osório Marques:

“Cabe ao projeto político-pedagógico da escola realizar essa tão necessária articulação do instituinte com o instituído, da vida concretamente vivida dia a dia com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjunturalmente possível!” (Marques, 1996: 146).

Ora, considero que o projeto político-pedagógico de uma instituição escolar, enquanto expressão operativa da intencionalidade ético-política norteadora da ação educativa, pressupõe o exercício efetivo de sua autonomia, em espaços institucionalmente delimitados, como sua condição de possibilidade, a qual, por sua vez, consolida-se na operacionalização de seu processo democrático de construção e gestão, e que, por isso mesmo, torna-se elemento estruturante da singularidade e identidade substantivas da escola. Deste modo, entendo que, sendo a autonomia constitutiva da *práxis* escolar, por sua inerência intrínseca aos pressupostos ético-pedagógicos do ato propriamente educativo e, mais radicalmente, ao exercício da soberania dos sujeitos de ação envolvidos, ela se torna conseqüentemente condição para que se promova a articulação dialética entre o instituinte e o instituído, em outras palavras, a ampliação dos espaços de autonomia é condição estratégico-operacional necessária para que a escola se construa permanentemente na sua singularidade e identidade substantivas. Moacir Gadotti, ao ressaltar que o projeto escolar está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade, afirma:

“Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. (...) Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo” (Gadotti, 1997: 35).

O projeto político-pedagógico como coordenação normativa da *práxis* escolar em sua dupla constituição relacional

A coordenação normativa da *práxis* escolar, em todas as suas mediações organizacionais, constitui-se operativamente pela intencionalidade ético-política e pedagógica compartilhada e assumida coletivamente pelos sujeitos de ação envolvidos, por meio da qual resgata a autonomia da escola e assegura a sua identidade institucional. Determina, ainda, os parâmetros de sua relação com o sistema educativo em que se insere (esfera macro-institucional de gestão educacional) e das relações de poder que se desenvolvem internamente (esfera micro-institucional de gestão educacional).

Com efeito, a escola constitui-se na convergência destas duas esferas interdependentes de relações institucionais vinculadas aos processos de construção e de gestão do projeto político-pedagógico escolar, pelas quais se realizam as conexões com a sociedade na qual a escola se insere: (1) esfera macro-institucional de gestão educacional, no âmbito da coordenação normativa das relações (verticais) entre escola e sistema educacional, fundadas na autonomia e identidade substantiva a serem resgatadas pela escola e na subsidiariedade e complementaridade como princípios que devem reger a ação descentralizada e integradora do sistema educacional, e (2) esfera micro-institucional de gestão educacional, no âmbito da coordenação normativa das ações institucionais que se desenvolvem nas relações (horizontais) interpessoais no cotidiano da escola e na sua relação com a comunidade, fundadas na efetiva e plena autonomização da escola e democratização do poder, na coresponsabilidade e no comprometimento de todos os concernidos na *práxis* escolar.

Ao apresentar esta dupla constituição relacional da escola, pretendo destacar que, em cada uma destas esferas, por sua vez, desenvolve-se conjuntamente o fluxo das ações coordenadas por conexões funcionais (processos e procedimentos de autoregulação funcional determinados pela racionalidade instrumental, objetivante, estratégica e monológica) e o fluxo das ações coordenadas por interações intersubjetivas em torno de questões práticas (processos e procedimentos comunicativos determinados pela racionalidade comunicativa, compreensiva, reflexiva, crítica, dialógico-discursiva) orientadas pela intencionalidade ético-política da prática educacional definida e assumida consensualmente por todos os sujeitos de ação envolvidos. É justamente por este fluxo convergente de ações coordenadas por imperativos funcionais e por interações intersubjetivas que se deve realizar, (1) na esfera micro-institucional da gestão educacional, a articulação entre as dimensões político-pedagógicas e administrativo-financeiras da *práxis* escolar, por meio da qual integra a racionalidade instrumental a uma racionalidade comunicativa, estabelecendo a mediação entre o poder administrativo e o poder comunicativo. Neste nível, no

que se refere às práticas voltadas para a construção do projeto político-pedagógico da escola, esta articulação implica na implementação e operacionalização de formas participativas de planejamento e de gestão¹⁵, as quais, por força dos pressupostos ético-políticos, subjacentes aos procedimentos metodológicos marcadamente dialógicos e interativos, devem propiciar o desenvolvimento de modelos comunicativos de gestão escolar, alicerçados na autonomia da unidade escolar e na convivência democrática de todos os sujeitos de ação envolvidos. Deste modo, por meio de uma administração dialógica, vejo a possibilidade de se efetivar uma ruptura com modelos ilegítimos de organização burocrática da escola, por cujo fluxo de ações orientadas por procedimentos formalizados, fazem prevalecer as relações hierárquicas e impessoais de mando e submissão, decorrente de um poder autoritário e centralizador, as quais impedem ou dificultam a participação de todos os sujeitos de ação nos processos decisórios da *práxis* escolar. De fato, a administração burocrática desempenha uma mediação normativa entre as dimensões institucional e individual, adotando um comportamento organizacional que enfatiza o controle regulador, a ordem hierárquica, a fragmentação dos processos decisórios, a verticalidade das relações interpessoais, com vistas a alcançar eficazmente os objetivos predeterminados pelo sistema de ensino, e conseqüentemente, um comportamento individual marcado pelo descomprometimento, pela apatia e pelo desinteresse dos sujeitos envolvidos. (2) Na esfera macro-institucional da gestão educacional, a articulação das ações coordenadas por imperativos funcionais e das ações coordenadas por interações intersubjetivas deve, por sua vez, incorporar a dimensão político-pedagógica à administração pública do sistema educacional, rompendo com a redução burocrática dos problemas eminentemente práticos a problemas meramente técnicos. Esta articulação implica institucionalmente, apoiando-me em Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (1997: 48-49), na implementação de uma concepção aberta de sistema educacional (sistema aberto), que tem a escola e a sala de aula como o *locus* fundamental da educação, contrária a uma concepção sistêmica estreita, predominantemente funcionalista, que estabelece com a escola relações verticalizadas e hierarquizadas. Esta concepção de sistema aberto, por sua vez, implica na reestruturação administrativa do sistema educacional, com base na distribuição legítima do poder e na descentralização do processo de decisão, por meio da criação e/ou reconstrução de mecanismos de comunicação e de efetiva representação, de caráter deliberativo e consultivo, nos diferentes níveis intermediários na relação sistema-escola, nos quais deve se realizar a integração das relações verticais e horizontais de gestão educacional, para definição de políticas públicas de educação.

Autonomização e descentralização democrática: a escola como locus da reestruturação dos sistema educacionais

De uma maneira geral, entendo que o processo de descentralização, no tríplice eixo administrativo, financeiro e pedagógico, fundado na efetivação de espaços ampliados de autonomia da escola e seu desdobramento na construção permanente do projeto político-pedagógico, deve ser considerado em duas esferas necessariamente interdependentes, a saber, (a) na esfera da relação institucional escola-sistema (a que se referem os processos constitutivos da esfera macro-institucional da gestão educacional) abrindo-se à possibilidade de se implementar um intercâmbio pautado na parceria, segundo os princípios de subsidiariedade e complementaridade (Silva, 1996: 102-103), tendo a escola como *locus* das decisões sobre a ação educativa, e (b) na esfera da coordenação normativa das ações e das relações de poder entre os sujeitos de ação envolvidos na *práxis* escolar (a que se referem os processos constitutivos da esfera micro-institucional da gestão educacional) possibilitando, no sentido da construção de consensos, processos de negociação e contratualização pela necessidade permanente de gerir o conflito e integrar o compromisso interativo, e, por sua vez, viabilizando a redistribuição de funções, de iniciativa e de decisões, abrindo-se à possibilidade de uma efetiva democratização das formas de gestão. Ora, considerada radicalmente por sua vinculação intrínseca ao exercício democrático da soberania popular e, por sua vez, aos pressupostos ético-políticos decorrentes da natureza própria do ato pedagógico, a ampliação dos espaços de autonomia da escola deve perpassar estas duas esferas de relações institucionais, através das quais são desenvolvidas iniciativas político-educacionais de descentralização, conferindo-lhes a necessária interdependência.

No âmbito da relação institucional escola-sistema (esfera macro-institucional), no que tange o desenvolvimento das políticas educacionais e das ações decorrentes, as propostas de descentralização devem indicar um deslocamento de eixo: a escola se torna o *locus* de decisão sobre a ação educacional. De fato, este deslocamento justifica-se pela ampliação efetiva do espaço de autonomia da escola e pela soberania dos sujeitos de ação envolvidos numa *práxis* emancipatória.

No âmbito da coordenação normativa das ações e das relações interpessoais de poder na *práxis* escolar (esfera micro-institucional), as propostas de descentralização devem se voltar para a democratização da gestão escolar. Entendo que seja relevante considerar, por um lado, que a gestão democrática da organização escolar, no seu tríplice eixo -administrativo, financeiro e pedagógico, constitui-se no exercício democrático de todos os sujeitos de ação na *práxis* escolar, que assumem coletivamente a direção do processo educativo, a partir do projeto político-pedagógico, nos momentos interdependentes de deliberação, execução e avaliação permanente, e por outro lado, que a institucionalização da

gestão democrática não ocorre espontaneamente, de modo que, no âmbito da escola, de modo específico, de acordo com Dinair Leal da Hora, “... é necessário que seja provocada, procurada, vivida e aprendida por todos os que pertencem à comunidade escolar -diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade geral...” (Hora, 1994: 51).

O projeto político-pedagógico, além de proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola, a sua construção e implementação, por seu caráter eminentemente democrático, deve promover o estabelecimento de novas relações, seja no plano das relações macro-institucionais (compreendidas na esfera organizacional configurada pelas interações institucionais e fluxos funcionais entre escola e sistema educacional), seja no plano das relações micro-institucionais (como relações propriamente horizontais e interpessoais, compreendidas na esfera organizacional configurada pelas interações institucionais e fluxos funcionais que se operam no cotidiano escolar, envolvendo a participação da comunidade). Entendo que, pela articulação destes dois domínios de relações macro e micro-institucionais, são constituídas as conexões da escola com a sociedade. Essas conexões, ao mesmo tempo que são determinadas pela resposta da escola às demandas da sociedade democrática, elas constituem o caráter eminentemente político desses domínios: na relação com o sistema e nas suas relações internas e na relação com a comunidade. Assim a escola, construída coletivamente na trama destes dois domínios, vincula-se com a sociedade, de forma eminentemente política. No plano das relações macro-institucionais, as conexões com a sociedade se expressam na busca de integração e aprimoramento equânime da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nas diversas unidades escolares. No plano das relações micro-institucionais, as conexões com a sociedade se expressam na prática educacional propriamente dita voltada para a cidadania e emancipação.

Ora, se a escola, na sua singularidade e identidade substantivas, é construída permanentemente na trama de suas relações macro-institucionais e micro-institucionais, articulada por uma determinada intencionalidade ético-política, consensualmente afirmada e reafirmada pelos sujeitos de ação envolvidos, a qual informa todas as ações desenvolvidas em sua *práxis* educacional, entendo que o projeto político-pedagógico, construído permanentemente, como expressão operativa desta intencionalidade, possibilita gerar continuamente uma “nova” escola (instituinte) a partir de dentro do próprio instituído. Daí que, na perspectiva da implementação da gestão democrática em uma escola realmente voltada para a formação da cidadania e para a emancipação, em virtude dos fins ético-políticos intrínsecos à atividade educacional, entendo, que um modelo alternativo de organização do trabalho escolar deve ser engendrado a partir das condições existentes, as quais, uma vez resgatadas e reconstruídas coletivamente sobre um novo padrão gestor, apontam para novas práticas (Pimenta, 1986: 32).

Trata-se, com efeito, do estabelecimento de um novo padrão de gestão que deve abarcar a totalidade das práticas desenvolvidas nas esferas administrativa, financeira e pedagógica da organização escolar, as quais se constituem, por sua vez, nas esferas das relações macro-institucionais e micro-institucionais e de suas correspondentes interações institucionais normativamente reguladas. Como se pode notar, considerando o imbricamento das eixos organizacionais da estrutura escolar com as esferas relacionais que regulam as interações e as práticas desenvolvidas, esse conceito de gestão evidencia, por um lado, implicações práticas (ético-políticas e organizacionais) muito mais amplas e complexas na totalidade da *práxis* escolar, e conseqüentemente, por outro lado, demanda um novo aporte teórico que, ao superar o limitado conceito de racionalidade sobre o qual se construiu o paradigma moderno de ciência, permita tematizar tal complexidade. Neste sentido, como se pode observar, embora esta investigação não se proponha a uma análise aprofundada acerca das implicações práticas decorrentes deste conceito amplo de gestão educacional, ela concentra-se despretensiosamente no resgate do referencial teórico habermasiano, por cuja compreensão comunicativa -dialógica, processual, aberta e intersubjetiva- de razão entendo que se possa visualizar indicativos teórico-práticos extremamente relevantes para a reflexão proposta.

De qualquer modo, no que se refere à constituição de uma nova organização escolar engendrada no âmbito do instituído, entendo que a partir do estabelecimento de novas relações macro-institucionais e micro-institucionais, fundadas na autonomia escolar, as quais, por sua interdependência, permitem estabelecer este novo padrão de gestão, viabiliza-se a superação daquelas formas burocráticas e autocráticas que ainda caracterizam a maioria das escolas. Como considera Ilma Passos Alencastro Veiga, as relações interpessoais, no desenvolvimento da *práxis* escolar “... deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (Veiga, 1996: 31).

O projeto político-pedagógico como *medium* entre o poder comunicativo e o poder administrativo¹⁶: a reconstrução da conexão entre processos comunicativos e processos sistêmicos na *práxis* escolar

“A escola não é, para Habermas, apenas um sistema entre sistemas; ela é uma instância social em que confluem a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa. No seu interior, ocorrem processos e procedimentos que decorrem do mundo sistêmico e outros que provêm do mundo vivido. A proposição pedagógica de Habermas não é a eliminação de um processo pelo outro, mas a reconstrução da conexão entre ambos

através de operações de validação em que ocorra a problematização de ambos e a constituição de um consenso por meio da argumentação” (Marques, 1996: 256).

Neste sentido, tendo em vista uma compreensão adequada quanto à possibilidade de se realizar a confluência da racionalidade sistêmica e da racionalidade comunicativa na dinâmica organizacional da escola, devo salientar que a invasão sistêmica provocou a reordenação do campo educacional, incorporando, nas práticas escolares, princípios e categorias oriundos de formas organizacionais de trabalho pautadas na racionalidade instrumental, particularmente aquelas relacionadas aos procedimentos de planejamento e gestão educacional vinculados aos processos de construção de um projeto escolar. Ora, determinado pelos princípios de eficiência e produtividade na operacionalização dos processos educacionais, impôs-se um modelo burocrático de organização da escola, subjugando as práticas escolares ao formalismo e à fragmentação. Todo o funcionamento da escola passa a ser regulado em função dos resultados quantitativos obtidos, segundo os padrões e metas previamente estabelecidos por um planejamento formal, fundado na concepção estática de educação reduzida à fenômenos técnicos, calculáveis, mensuráveis e controláveis. Ao valorizar a ordem e adaptação, petrifica-se o instituído, forjando um consenso esvaziado de sua intrínseca conflitividade¹⁷.

Na verdade, contudo, convém salientar que não se trata de condenar as ações racionais voltadas para o desenvolvimento técnico-operacional de uma organização escolar, isto é, a sua dimensão administrativo-financeira, mas denunciar a sobreposição desta sobre a dimensão político-institucional e suas conseqüências patológicas. Tal sobreposição consubstancia a hegemonia da racionalidade instrumental, que lhe é subjacente, e que, pseudolegitimando-se institucionalmente em seu predomínio, pervade e perverte os processos organizacionais e as relações interpessoais que se estabelecem na escola, esvaziando-os de sua significação ético-política e pedagógica. Deste modo, a partir do desenvolvimento de uma planificação formal, centralizada e verticalizada e de um controle autoritário realizado numa lógica de massificação, homogeneização e assepsia dos antagonismos internos, a própria estruturação institucional da escola, por meio dos procedimentos de administração burocrática, promove a pseudolegitimação do predomínio da racionalidade instrumental sobre a racionalidade comunicativa. Neste sentido, fortemente presente nas esferas macro-institucional e micro-institucionais de gestão educacional, que constituem dinamicamente a estruturação organizacional da escola, observo elementos que permitem uma constatação fatural desta hipertrofia perversa do administrativo sobre o político-pedagógico. Ao serem desenvolvidos unilateralmente para atender aos imperativos sistêmicos de autoregulação da sociedade, os procedimentos administrativo-burocráticos empurram cada vez mais os espaços de interação comunicativamente estruturada para redutos

tangenciais da organização escolar, empobrecendo as estruturas comunicativas do *mundo vivido*. No plano institucional, a hipertrofia do controle sistêmico sustenta-se na sobreposição do instituído sobre o instituinte, atingindo diretamente as relações desenvolvidas nas esferas macro-institucional e micro-institucional de organização escolar. A reificação do instituído e o esvaziamento do instituinte na construção da escola implica na preeminência dos processos sistêmicos de gestão educacional e exclusão dos processos comunicativos necessários para ativar o movimento dialético do instituído-instituinte, por meio do qual se constitui a singularidade e identidade substantiva da escola e se resgata a sua autonomia. Desta forma, constitui-se uma escola burocraticamente estruturada por uma forma racional de planificação que lhe é adequada. Ao cristalizar-se, a instituição se fecha para o novo e perpetua, de forma estática, o instituído, inoculando toda e qualquer iniciativa de autonomização e democratização da organização escolar.

Isto leva a repensar a articulação entre o político-pedagógico e o administrativo na *práxis* escolar. No processo de gestão do desenvolvimento do projeto político-pedagógico, a equipe escolar se depara com esta articulação básica, que se apresenta supostamente como uma contradição. Ora, a superação desta suposta contradição implica que, sem desconsiderar a importância de uma administração escolar competente enquanto atividade-meio, não se pode perder de vista a primazia do político-pedagógico, que diz respeito aos fins que se pretende atingir na Educação. Na verdade, é pela via do político-pedagógico que se realiza a própria natureza da instituição escolar.

Na oportunidade, não se pode deixar de considerar que Jürgen Habermas distingue na ação racional não só uma orientação comunicativa (ação comunicativa), mas também uma orientação instrumental (ação instrumental e estratégica), isto é, os discursos racionais não constituem apenas um autêntico interesse na interação entre sujeitos diversos e seus horizontes discursivos, mas também constituem dispositivos voltados para o domínio e utilização de meios determinados para fins particulares, lidando com determinações que extrapolam suas vontades e possibilidades de transformação da realidade. Convém ainda considerar que as ações coordenadas por conexões funcionais não se apóiam apenas na sua legitimidade interacional (poder comunicativo), mas sustentam-se, simultaneamente, no seu sucesso em representar relações entre meios e fins, associações teleologicamente circunscritas. De acordo com a teoria habermasiana, estas duas dimensões estão numa constante dialética, embora haja processos institucionais em que há o predomínio ora de um ora de outro sentido discursivo-comunicativo (prática de entendimento) ou instrumental (prática de negociação).

Além de seu caráter técnico e estratégico-operacional, as ações administrativas apresentam um caráter eminentemente ético-político determinado pela intencionalidade que, uma vez definida e assumida por todos os sujeitos de

ação envolvidos, norteia a ação educacional da escola. De modo algum, tais ações podem ser percebidas e desenvolvidas como algo meramente burocrático, desenvolvido pela direção escolar e equipe de apoio técnico-administrativo. Por força da inserção institucional da escola na esfera do *mundo vivido*, as ações que proporcionam o suporte administrativo à organização escolar são procedimentos que, embora acentuem o seu caráter estratégico-operacional, compartilham da mesma racionalidade comunicativa e, portanto, obedecem a uma política educacional da escola, que deve estar explicitada no seu projeto político-pedagógico.

Bibliografia

- Azanha, José M. P. 1993 “Autonomia da escola, um reexame”, in Alves, Maria L. & Devanil A. Tozzi (coords.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública* (São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica) Série Idéias Nº 16, pp. 37-46.
- Azanha, José M. P. 1998 *Proposta pedagógica e autonomia da escola* (São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Escola de Cara Nova, Planejamento 98).
- Bernstein, Richard J. 1991 *Habermas y la Modernidad* (Madrid: Cátedra).
- Carvalho, Angelina & Fernando Diogo s/d *Projecto educativo* (Porto: Edições Afrontamento).
- Carvalho, Angelina; Fernando Diogo & Eronita S. Barcellos 1993 *Construindo a Escola Cidadã no Paraná* (Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental) Cadernos Educação Básica, Série Inovações, vol. I.
- Carvalho, Angelina; Fernando Diogo & José E. Romão (orgs.) 1997 *Autonomia da Escola: princípios e propostas* (São Paulo: Cortez).
- Habermas, Jürgen 1984 *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos* (Madrid: Catedra).
- Habermas, Jürgen 1987 *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Madrid: Taurus) Tomo I.
- Habermas, Jürgen 1987 *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista* (Madrid: Taurus) Tomo II.
- Habermas, Jürgen 1989 *Consciência moral e agir comunicativo* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Habermas, Jürgen 1990 *Pensamento pós-metafísico: Estudos Filosóficos* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Habermas, Jürgen 1990 “Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público”, in *Novos Estudos CEBRAP* (São Paulo: CEBRAP) Nº 26, Março, pp. 100-113.
- Habermas, Jürgen 1997 *Direito e Democracia: entre Facticidade e Validade* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro) vol. I.
- Habermas, Jürgen 1999 *La inclusión del outro: Estudios de teoría política* (Barcelona: Paidós).
- Hora, Dinair L. 1994 *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva* (Campinas: Papyrus).

Marques, Mário O. 1996 “Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política”, in Veiga, Ilma P. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas-SP: Papirus) pp. 143-156.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997.* <http://www.mec.gov.br/home/ftp/poleduc/19475.doc>

McCarthy, Thomas 1978 *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas* (Madrid: Tecnos).

Neves, Carmen M. de C. 1996 “Autonomia da escola pública: um enfoque operacional”, in Veiga, Ilma P. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas-SP: Papirus) pp. 95-129.

Oliveira, Dalila A. (org.) 1997 *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos* (Petrópolis: Vozes).

Pimenta, Selma G. A. 1986 “Organização do trabalho na escola”, in *Revista da ANDE* (São Paulo) vol. 5, Nº 11, pp. 29-36.

Pinto, José Marcelino de Rezende 1994 *Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da ‘Teoria da Ação Comunicativa’ de Jürgen Habermas* (Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP) Tese de doutoramento.

Prestes, Nadja H. 1994 “Arazão, a teoria crítica e a educação”, in Pucci, Bruno (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: EDUFISCAR).

Prestes, Nadja H. 1996 “A perspectiva habermasiana na investigação científica: a racionalidade comunicativa na educação”, in *Veritas* (Porto Alegre) vol. 41, Nº 162, Junho, pp. 291-297.

Prestes, Nadja H. 1996a *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na Escola* (Porto Alegre: EDIPUCRS).

Prestes, Nadja H. 1997 “O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana”, in Zuin, Álvaro S.; Bruno Pucci; Newton Ramos-De-Oliveira (orgs.) *A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação* (Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar) pp. 217-242.

Rios, Terezinha A. 1992 “Significado e pressupostos do projeto pedagógico”, in Cunha, Maria Cristina Amoroso A. de (coord.) *O Diretor-articulador do projeto da escola* (São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica) Série Idéias Nº 15, pp. 73-77.

Rios, Terezinha A. 1993 “A autonomia como projeto -horizonte ético-político”, in Alves, Maria L. & Devanil A. Tozzi (coords.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública* (São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica) Série Idéias Nº 16, pp. 13-27.

Santiago, Anna R. F. 1996 “Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores”, in Veiga, Ilma P. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas-SP: Papirus) pp. 157-178.

Silva, Jair M. 1996 *A autonomia da escola pública* (Campinas-SP: Papirus).

Silva, Rose N. da 1993 “A qualidade do sistema de ensino e a autonomia da escola”, in Alves, Maria L. & Devanil A. Tozzi (coords.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública* (São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica) Série Idéias Nº 16, pp. 19-27.

Veiga, Ilma P. (org.) 1996 *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas-SP: Papirus).

Notas

1 O problema central do pensamento habermasiano está direcionado no sentido de demonstrar que uma compreensão exclusivamente instrumental da racionalidade é de algum modo inadequada para estabelecer os fundamentos normativos da integração social, o que representa uma ameaça ao potencial comunicativo daquelas esferas institucionalizadas que constituem o *mundo vivido*, entre as quais a escola. Em sua reconstrução racional da interação lingüística, deslocando seu foco para linguagem e ação, Jürgen Habermas quer esclarecer a possibilidade de se resgatar uma racionalidade que não é redutível às dimensões de uma razão analítico-instrumental, o que o leva a desenvolver o conceito de racionalidade comunicativa, que, por sua vez, implica na delimitação de um modelo comunicativo de ação: a ação comunicativa enquanto ação orientada para alcançar intersubjetivamente o entendimento. É justamente este modelo que pretendo aplicar na tematização da prática escolar configurada pela construção coletiva do projeto político-pedagógico e articulada por mecanismos democráticos de gestão escolar.

2 Jürgen Habermas considera dois tipos puros de interações interpessoais relativas à integração social, as quais, por sua vez, correspondem à diferentes perspectivas ou enfoques que os atores são levados a assumir: (a) as interações que se dão através do consenso sobre normas e valores, nas quais os atores, orientados pelo entendimento, assumem um enfoque performativo (prática de entendimento). Aqui a união é entendida como *consenso*. (b) As interações que visam uma compensação recíproca de interesses ou um compromisso. Nestas

interações, os atores, orientados pelas conseqüências da ação, à luz de preferências próprias, assumem um enfoque objetivador (prática de negociação). A união é entendida como *pacto*. Dependendo das perspectivas dos atores, os problemas de coordenação da ação são tematizados de diferentes maneiras, o que implica dois tipos de arbitragem de conflitos (Habermas, 1997: 177-178).

3 O conceito “público” não se relaciona apenas à destinação de uma determinada instituição social e tampouco às fontes estatais de financiamento institucional, mas ao estabelecimento efetivo de uma prática democrática cotidiana na coordenação das ações interpessoais voltadas para sua organização. A superação desta visão reducionista, de caráter meramente instrumental, permite também ampliar a concepção de democratização da escola pública. Até então, o que se tem ressaltado é a ampliação do acesso da população à instituição escolar, sem necessariamente discutir as suas estruturas organizacionais de decisão e de gestão e sua relação com o sistema educativo. Enquanto conceito normativo, a democracia constitui a esfera pública e lhe confere a legitimidade.

4 Além de estabelecer um adequado diagnóstico das patologias sociais da modernidade, decorrentes da tensão entre as estruturas comunicativas do *mundo vivido* e os imperativos sistêmicos, a reconstrução conceitual da teoria crítica, no pensamento habermasiano, nos últimos anos, tem se voltado cada vez mais para as possibilidades de se constituir um modelo normativo de democracia que inclui um procedimento ideal de deliberação e de tomada de decisões, com base na extensão do uso público da palavra, dentro de um contexto argumentativo isento de qualquer forma de coação: o modelo democrático-radical de uma política deliberativa. Deste modo, por sua orientação no âmbito político, a teoria da ação comunicativa aponta para as possibilidades de reconstrução do projeto político democrático.

5 De acordo com Jürgen Habermas, na linha da teoria do discurso, o exercício da autonomia política significa a formação discursiva de uma vontade comum, constituindo o poder comunicativo. Assim, o princípio da soberania popular significa que todo o poder político é deduzido do poder comunicativo dos cidadãos e nele encontra a sua legitimidade. Ora, a instauração processual da legitimidade implica a mobilização das liberdades comunicativas dos cidadãos. Neste sentido, o exercício do poder político orienta-se e se legitima pelas leis que os cidadãos criam para si mesmos numa formação da opinião e da vontade estruturada discursivamente. Esta prática deve sua força legitimadora a um processo democrático destinado a garantir um tratamento racional de questões políticas, em contextos argumentativos, livres de qualquer forma de violência ou coerção. Deste modo, a democracia, por seu caráter instituinte de legitimidade, é concebida como interface do processo intersubjetivo da ação comunicativa (Habermas, 1997: 185,190, 213).

6 O documento legal apresenta uma indefinição terminológica ao se referir ao projeto escolar, utilizando-se de dois termos, tais como “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico”. Na presente investigação procuro entender estes termos como sinônimos de projeto político-pedagógico.

7 Art. 12: “... Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica...”.

8 Art. 13: “... Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino...”.

9 Art. 14: “... Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes...”.

10 Estudo sobre os eixos de descentralização e de integração da reorganização institucional do sistemas educativos e o difícil equilíbrio entre eles.

11 Por seu caráter relacional, o espaço de autonomia da escola deve ser estabelecido normativamente nas relações interpessoais entre os sujeitos de ação da práxis escolar (dimensão horizontal das interações institucionais) e nas relações da escola com as estruturas do sistema político educacional (dimensão vertical das interações institucionais). A ampliação dos espaços de autonomia se dá à medida que a dimensão horizontal das interações se estende à dimensão vertical das relações da escola com o sistema em que se insere.

12 De acordo com a teoria habermasiana, a escola, assim como a família e outras instituições da esfera pública, pela sua própria natureza, encontra-se inserida no mundo vivido e sua burocratização enquadra-se em um processo mais amplo, que ocorre em toda a sociedade, de colonização do *mundo vivido* pelo sistema.

13 Como se pode notar, procuro enfatizar a relação intrínseca que concebo entre autonomia e identidade institucional da escola. De fato, a autonomia da escola se compreende a partir dos pressupostos ético-políticos do ato educacional que a constitui institucionalmente. Entretanto, de forma mais radical, o fundamento da autonomia emerge do exercício da soberania dos sujeitos de ação envolvidos na *práxis* escolar. Assim, entendo o caráter substantivo da autonomia da escola, necessária para o desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico e do desenvolvimento democrático de sua gestão. Neste sentido, a implementação de um modelo comunicativo de escola implica na ampliação dos espaços de autonomia e sua normatização.

14 De acordo com Angelina Carvalho e Fernando Diogo, a análise institucional começou nos anos 60 ocupando-se do estudo da instituição e análise do que é

instituído. Numa segunda fase ocupou-se do instituinte e numa terceira fase do estudo dos processos e estatuto de institucionalização. Além dos conceitos instituinte (o que está regulamentado, convencionalizado e legislado) e instituído (o que, sob o impulso dos desejos ou necessidades produz a criação de novas regras e diretrizes de ação), a análise institucional introduziu o conceito de institucionalização, referente ao reconhecimento das novas regras e sua incorporação na ordem do instituído (Carvalho e Diogo, s/d: 20).

15 As práticas interativas de gestão escolar devem envolver, sobretudo, os processos de planejamento e de tomada de decisão que configuram a construção do projeto político-pedagógico, que se realiza pela implementação de mecanismos deliberativos (comissões representativas de diferentes segmentos envolvidos na práxis escolar, colegiados, conselhos, assembléias gerais e outros) e consultivos (pesquisa de opinião, diagnósticos etnográficos, etc) articulados com a equipe pedagógico-administrativa (Direção, Equipe de Apoio Administrativo e Equipe de Coordenação Pedagógica).

16 Na perspectiva do marco teórico habermasiano, o poder político, que se configura na práxis escolar, diferencia-se em poder comunicativo e em poder administrativo. O poder comunicativamente constituído pressupõe a incorporação do exercício da autonomia política dos sujeitos de ação envolvidos e exige a institucionalização da prática de autodeterminação desde os processos de socialização horizontal para as formas verticais da organização do sistema educacional. Ora, entendo que a legitimidade do projeto político-pedagógico é produzida a partir do poder comunicativo, e este, por sua vez, é transformado em poder administrativo pelo processo democrático da normatização legítima da práxis escolar. Isto significa que, por força do primado do projeto político-pedagógico, a administração não pode interferir nas premissas estabelecidas intersubjetivamente na construção permanente do projeto político-pedagógico. O poder administrativo regenera-se a cada passo a partir do poder comunicativo produzido conjuntamente pelos sujeitos de ação envolvidos nos processos de decisão e de gestão na organização escolar. É deste modo que o projeto político-pedagógico constitui-se como o *medium* para a transformação do poder comunicativo em poder administrativo. Em outras palavras, o poder comunicativamente diluído nas esferas organizacionais da escola pública pode ligar o poder administrativo à vontade soberana dos cidadãos que constituem a escola (Habermas, 1997: 172-173; 212-217).

17 Cabe ressaltar que a busca do consenso implica o conflito em sua base procedimental. Deste modo, a realização do consenso não anula a possibilidade futura de sua ruptura e a instalação de novos conflitos. A dialética da conflitividade está presente nos processos argumentativos.

Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire

Pedro Demo*

Buscamos neste texto preliminar desenhar alguns traços da polêmica em torno do conhecimento e da aprendizagem, com o objetivo de ressaltar seu sentido reconstrutivo político e com isto recuperar a tradição mais consolidada de Paulo Freire, em termos do sentido emancipatório de sua proposta. Quando hoje se fala, cada vez mais, de que o centro da pobreza é menos carência material do que exclusão de cariz político, colocando na berlinda o que estamos chamando de “pobreza política”, esquecemos facilmente que esta sempre foi a tese central da “pedagogia do oprimido” e da “pedagogia da esperança”. Apesar de apostar na potencialidade emancipatória da educação, nunca relegou o lado crítico, pois na contraluz do conhecimento sempre se arrasta a ignorância. Pobreza política é sobretudo o cultivo da ignorância, feito não pelos assim ditos analfabetos, mas pelos que tiveram a chance de frequentar espaços mais privilegiados da educação formal.

Para realizar esta caminhada breve, vamos, primeiro analisar o reconhecimento confluyente da marca reconstrutiva do conhecimento e da aprendizagem, para em seguida caracterizar a educação como estratégia central do combate à pobreza política. Afinal, ler a realidade não inclui apenas a capacidade formal do manejo do conhecimento, mas sobretudo a habilidade de nela intervir como sujeito capaz de história própria.

* Sociólogo, PhD em Saarbrücken, Alemanha, 1971. Professor Titular da UnB, Departamento de Serviço Social. Mais de 30 livros publicados nas áreas de política social e metodologia científica.

Cariz reconstrutivo do conhecimento e da aprendizagem

Piaget tinha muita razão

Apesar de todas as críticas que Piaget possa merecer, sobretudo a de excessivo estruturalismo, certo positivismo, exagerada confiança construtiva e cognitivismo extremado, não se pode retirar o mérito de que sua tese construtivista está cada vez mais vitoriosa (Freitag, 1997). Com o tempo mudam as teorias, também as piagetianas, porque a pesquisa continua e o questionamento se encarrega de torná-las todas provisórias. Sua ânsia de descobrir leis universais, válidas para qualquer circunstância, como a da equibração construtiva, lhe valeu sempre a suspeita de estruturalismo, sobretudo após a crítica pós-moderna do conhecimento que abomina, entre outras coisas, tiradas transcendentais. Por sua origem biológica, cultivou fortemente os ideais da pesquisa estritamente controlada, buscando colocar à luz somente o que teria base suficiente. Embora nisto não haja qualquer defeito para pesquisador talentoso e honesto, surge naturalmente a suspeita de desprestígio das ciências sociais, mais afeitas a métodos qualitativos. Talvez seja o caso apontar que as idéias construtivistas tendem a obscurecer o pano de fundo hermenêutico da aprendizagem, à medida que descortina poder excessivo de criação. Na prática, aprendemos do que já tínhamos aprendido e conhecemos a partir do que já conhecíamos. Por isso mesmo, não usamos a terminologia construtivista e ficamos apenas com a idéia reconstrutiva. Por fim, em sua época não se dava importância maior à emoção, o que pode transmitir a idéia encurtada de que aprendizagem se reduz à cognição. Na prática, porém, é pouco útil inventar dicotomias piagetianas, em particular contra Vygotsky, porque certamente Piaget foi autor suficientemente inteligente para reconhecer, entre outras coisas e na própria lei da equibração, que o novo não sai do nada, mas de condições anteriores culturalmente plantadas (Castorina, 1997).

Certamente, hoje vemos um pouco mais longe, sobretudo reconhecemos que esta marca reconstrutiva, além de sua base biológica cada vez mais ressaltada, é sobretudo política, porque se trata da formação do sujeito autônomo. A aprendizagem é jogo de sujeitos, troca bilateral de teor dialético, contraponto entre conhecimento e ignorância, autonomia e coerção. Oferece campo de potencialidades, oportunidades, que se abrem se o sujeito souber conquistar e a história lhe for complacente em termos de condicionamentos positivos. Oportunidades dependem das circunstâncias e sobretudo da iniciativa do sujeito. Podem também ser obstaculizadas, até mesmo destruídas. Paulo Freire não foi um pesquisador como Piaget, mas viu esta parte melhor, porque, como diria Harding sobre a localização cultural do conhecimento (Harding, 1998), postou-se no ponto de vista do marginalizado, donde se pode descortinar o cenário com amplitude maior e possivelmente mais correta (Becker, 1997).

Todavia, apesar de todos estes resultados, continuamos profundamente instrucionistas em nossa educação formal, como podemos observar nas escolas e

universidades, que continuam reproduzindo conhecimento com a maior tranqüilidade. Ainda acreditamos que o fator mais central da aprendizagem é a frequência às aulas, tanto que na LDB se tornou ordem expressa os 200 dias de aula por ano (Demo, 1999[a]). Não se preocupou propriamente com a reconstrução do conhecimento e com a aprendizagem de teor político, mas com a absorção reprodutiva, permanecendo, na prática, uma lei do ensino, não da aprendizagem. Este debate, porém, é candente em outros países mais avançados, onde se toma a sério, em particular na escola pública, que é mister refazer a educação a partir da sala de aulas, sobretudo da aprendizagem do aluno. Kerchner *et alii.*, reportando-se à sociedade do conhecimento nos Estados Unidos, falam enfaticamente deste repto, em particular para os sindicatos. Referindo-se ao papel dos sindicatos dos professores públicos, aventam que “... a barganha coletiva legitimou os interesses econômicos dos professores, mas nunca os reconheceu como peritos em aprendizagem; a idéia de trabalhadores do conhecimento, que criam, sintetizam e interpretam informação, domina a literatura em postos modernos de trabalho, mas o ensino ainda está organizado em torno dos pressupostos da era industrial, que via os professores essencialmente como trabalhadores manuais, derramando currículo em mentes passivas...” (Kerchner, 1997: 7). Parece claro que os professores não estão sabendo acompanhar as mudanças centrais da sociedade intensiva de conhecimento, que dirá postar-se à frente dela. Falam, por isso, de “trabalhadores unidos da mente” (*united mind workers*), para indicar a importância deste segmento social dos trabalhadores que lidam com o conhecimento.

Torna-se relevante organizar a educação a partir da sala de aula, ou da necessidade de aprendizagem dos alunos, colocando padrões diferentes da hierarquia industrial. O projeto pedagógico encontra aí seu ponto de partida e chegada, sua real razão de ser. Se o fenômeno da aprendizagem dos alunos, que depende em grande parte da aprendizagem dos professores, não ocorrer na qualidade esperada e pleiteada, nada ocorreu de importante na escola, mesmo que funcione gerencialmente bem, tenha todos os instrumentos didáticos, inclusive computadores e parabólica. A medida principal da aprendizagem não poderia ser a frequência às aulas, como ainda imaginam sistemas eivadamente instrucionistas, mas o saber pensar e o aprender a aprender, que processos avaliativos severos e criticamente profundos deveriam saber resguardar. O sindicato precisa mudar de desafio: passar da mentalidade de ocupação, para a visão de transformação. Ocupar a escola pública já não basta, mesmo que seja em nome do projeto essencial de preservar o espaço público gratuito. Nos encontramos hoje perplexos com a dificuldade extrema de mudar a escola pública. “... Estamos argumentando que a tarefa do sindicato está não simplesmente em sustentar a instituição existente através de políticas de proteção ou de relações públicas destinadas a criar confiança, mas em construir sucessora para a educação da era industrial...” (Kerchner, 1997: 15). Será mister construir

instituição a partir da sala de aula, tendo em vista a sociedade do conhecimento, para fazer da escola centro da mudança. Sua função principal será reorganizar a aprendizagem: o que é aprender, quem é capaz de aprender, e qual a responsabilidade dos professores em criar aprendizagem.

“Anova economia do tardio século XX é mais exigente e menos complacente que a anterior. Não cria bons empregos para os desqualificados -na prática há árduo debate sobre se está criando empregos suficientes para os qualificados e educados- mas está claro que o prêmio posto sobre o desempenho educativo está crescendo. Mais que isso, a dependência da economia sobre recursos humanos educados está também crescendo” (Kerchner, 1997: 27). Os autores destacam o lado dúbio desta revolução: para inserir-se nesta economia, educar-se melhor é termo chave, talvez o termo mais chave; entretanto, a melhoria da educação eleva constantemente os padrões de exigência, dentro da lógica da mais-valia relativa; o que poderia ser nova chance para o ser humano, reverte-se no capitalismo em fator a mais de exclusão, que passa a abarcar não apenas os desqualificados, mas igualmente aos qualificados. Urgem mudanças profundas: “Para criar as reformas que necessitamos na virada do século XXI, o trabalho dos professores mudará de modo significativo. A fim de saltar das atuais aulas para a aprendizagem processualmente diagnosticada, os professores precisam de muito mais informação sobre a aprendizagem do aluno e sobre caminhos que gestam respostas úteis. Como as escolas que tentaram mudar seu ensino bem sabem, as práticas de alocação convencional de recursos rapidamente se tornam insatisfatórias diante de novas expectativas. Professores precisam de tempo. Precisam de flexibilidade para ensinar a alguns estudantes por período mais longo e outros talvez em período nenhum. A lógica do período de seis ou sete dias, com aulas de 50 minutos e trinta alunos por classe, desaparece. Do mesmo modo ocorre com a autoridade existente e as estruturas de responsabilidade. Quando as estruturas básicas da escola não garantem os padrões de que precisamos, tudo o mais não interessa, inclusive as regras do sindicato” (Kerchner, 1997: 31). A escola que tem como didática central a aula expositiva de teor reprodutivo está condenada a desaparecer como resquício de era que já passou. A nova sociedade precisa aprender, não copiar, como diria enfaticamente Tapscott, referindo-se à geração digital. Ofertas de estilo instrucional nada lhe acrescentam. E se a escola falhar, esta nova geração digital tomará a dianteira e decretará o sepultamento deste tipo de escola.

Embora os AUTORES, por vezes, deixem a impressão de certo cognitivismo, acentuam sempre o compromisso com a aprendizagem e reconhecem que repensar o trabalho de ensinar é a mudança mais dura de todas, pois ensinar se torna mais complexo (menos rotina; confronto com comportamentos novos; mais personalizado; mais papéis interdisciplinares); ensinar se torna menos isolado; ensinar se torna explicitamente conectado com a geração de conhecimento: “Trabalho pós-industrial é vastamente definido ‘em termos de coletar

informação, resolver problemas e de produzir idéias criativas'. Para ensinar, o trabalho pós-industrial significa fazer relação explícita entre o que os professores fazem e a criação de conhecimento. O papel aumentado da pesquisa e desenvolvimento e das instituições universitárias é explicitamente reconhecido como parte da revolução da era do conhecimento, mas o papel da escola elementar e secundária é menos reconhecido. Todavia, se ensinar é a criação de construções cognitivas nos estudantes -trabalho mental- é explicitamente criação de conhecimento, tanto quanto o trabalho de um físico teórico... (...) ...Reconhecer que ensinar cria conhecimento tem três importantes implicações para o professor sindicalizado. Primeiro, requer que os professores conscientemente se tornem parte da organização de aprendizagem. Segundo, requer que estejam às voltas com questões de produtividade. Terceiro, requer que recriem o ensino como trabalho de conhecimento” (Kerchner, 1997: 69).

O realce dado à face da produtividade refere-se ao ambiente tipicamente norte-americano dos AUTORES, sem falar que a crise da economia intensiva de conhecimento é ainda pouco visualizada. Para eles, na sociedade do conhecimento, a produtividade avançou em três caminhos: invenção (desenvolvimento de idéias e processos criativos), exploração (adaptação de conhecimento gerado em outro lugar), aperfeiçoamento contínuo, criando mudança a partir de dentro. Segue que é mister “recriar ensino como trabalho que cria conhecimento” (Kerchner, 1997: 73). Torna-se briga inútil postar-se sempre contra avaliação: “Enquanto existe muito de errado com os atuais testes, e os sindicatos precisam postar-se como vanguarda para os corrigir, uma política rasa de oposição coloca os professores organizados no lado errado da história” (Kerchner, 1997: 76). O adequado desenvolvimento profissional supõe processos honestos de avaliação e recapacitação, bem como aprimoramento do desempenho profissional. Ao final das contas, precisamos nos organizar para a era do conhecimento, e isto significa concretamente organizar a educação para a era do conhecimento.

Debate sobre a mente incorporada

Parte do debate se prende a polêmica própria da Inteligência Artificial e do cognitivismo da primeira geração, que propugnam ser conhecimento nada mais que a representação da realidade através de símbolos heurísticos. A mente espelha a realidade assim como ela é, supondo-se coincidência não problemática. De certa maneira, continua a visão aristotélica da realidade externa que se impõe, permanecendo a mente como espécie de receptor mais ou menos passivo. Rorty contraditou fortemente esta tese, ao tentar mostrar que, tendo em vista sermos seres interpretativos, a realidade não entra simplesmente na mente, mas é interpretada, ou seja, entra de acordo com os parâmetros da mente. Alguns autores são mais deterministas, como Maturana que, assumindo a epistemologia

do ponto de vista do observador e a condição do ser vivo de máquina já formatada, assinalam que a mente “constrói” a realidade externa, partindo de dentro para fora, mas sempre de maneira determinada.

A tese da construção da realidade foi muito ressaltada por Searle, que manteve forte polêmica com os representacionistas, bem analisada por Sfez, em sua obra de crítica da comunicação (Sfez, 1994; Demo, 1999[a]). Searle tem consciência clara de que esta tese pode ser exagerada, como assevera Harding que evita deliberadamente o uso do termo construtivismo (Searle, 1998). Uma proposta equilibrada, ainda que surpreendente por outros motivos, é a de Varela (1997), com sua teoria da enação, na qual defende um interacionismo mútuo entre mente e realidade, com base também em epistemologias orientais budistas (Varela 1999[a]; 1999[b]). Referindo-se às novas ciências da mente, adverte que precisam incorporar “a experiência humana vivida e as possibilidades de transformação que são inerentes à experiência humana”; por outra, a experiência do dia-a-dia também precisa alargar seu horizonte tomando em conta as ciências da mente; trata-se de analisar esta “circulação entre as ciências da mente (ciência cognitiva) e a experiência humana” (Varela, 1997: XV). O ponto de partida é a circularidade fundamental: estamos num mundo que parece estar lá antes que a reflexão começa, mas o mundo não é separado de nós. Não existe o observador dotado de olho descorporificado olhando objetivamente para o jogo dos fenômenos, como queria a física do século XIX.

À idéia errada de cognição como “representação mental” apresentam-se alternativas como a emergência (Holland, 1998; Casti, 1998), que aposta no conexionismo: “muitas tarefas cognitivas parecem poder ser manejadas melhor por sistemas feitos de muitos componentes simples, que, quando conectados por regras apropriadas, geram comportamento global correspondendo à tarefa desejada” (Varela, 1997: 9). O processamento simbólico de estilo representativo é localizado, usando apenas a forma física dos símbolos, não seu significado. Rebate três suposições do representacionismo: a) habitamos o mundo com propriedades particulares, tais como comprimento, cor, movimento, são, etc.; b) apanhamos ou recuperamos tais propriedades representando-as internamente; c) existe um “nós” separado que faz essas coisas. Oferece a proposta da posição *enativa*: “cognição não é a representação de mundo pré-dado por mente pré-dada, mas antes é o enativamento de um mundo e de uma mente na base de uma história da variedade de ações que o ser humano exerce no mundo” (Varela, 1997: 9). Esta circularidade é necessidade epistemológica para a visão enativa, pois somos animais auto-interpretativos. Nosso auto-entendimento pressupõe noções como crença, desejo, conhecimento, mas que não as pode explicar, advindo a tensão entre ciência e experiência.

Afasta o realismo ingênuo, segundo o qual as coisas são como aparecem. Na proposta budista da “*mindfulness/awareness*” (consciência plena), os

meditadores descobrem que mente e corpo não estão coordenados, como sucede quando estamos corporalmente presentes em algum lugar (num anfiteatro escutando um conferencista) mas com a mente longe daí (pensando, por exemplo, em algo que nos preocupa). “Estamos sugerindo mudança na natureza da reflexão de uma atividade abstrata, descorporificada para outra reflexão corporificada (consciente), aberta (*open-ended*)... (...)... Por ‘corporificado’, significamos reflexão na qual corpo e mente são trazidos juntos. O que esta formulação pretende expressar é que a reflexão não se dá sobre a experiência, mas que a reflexão é uma forma de experiência -e que a forma reflexiva de experiência pode ser feita com presença consciente (*mindfulness/awareness*)” (Varela, 1997: 27); podemos coordenar mente e corpo, dentro da idéia do esforço sem esforço, deixando as coisas acontecerem. Na hipótese cognitivista clássica, mente aparece tendencialmente como cálculo lógico: “ a intuição central por trás do cognitivismo é que inteligência -incluída também a humana- assemelha-se de tal modo à computação que cognição pode atualmente ser definida como computações de representações simbólicas”. Mas “ é controversa a pretensão cognitivista de que o único modo para chegar à inteligência e à intencionalidade é manejar a hipótese de que cognição consiste em agir na base de representações que são fisicamente realizadas na forma de um código simbólico no cérebro ou na máquina ” (Varela, 1997: 40); entretanto, “ embora o nível simbólico seja fisicamente realizado, não pode ser reduzido ao nível físico” (Varela, 1997: 41). As duas deficiências principais do cognitivismo seriam: assumir que o processamento da informação simbólica esteja baseado em regras sequenciais; e não perceber que este procedimento é localizado. Nas abordagens mais novas, “as teorias e modelos já não começam com descrições simbólicas abstratas, mas com exército inteiro de componentes semelhantes aos neurônios, simples, não inteligentes, que, se conectados apropriadamente, detêm propriedades globais interessantes. Tais propriedades globais incorporam e expressam as capacidades cognitivas que estão sendo procuradas... (..) ... A passagem de regras locais para coerência global é o cerne do que costumou se chamar auto-organização durante os anos cibernéticos” (Varela, 1997: 88). “Uma rede dá origem a novas propriedades” (Varela, 1997: 87).

As vantagens das “teorias conexionistas” podem ser vistas em explicar melhor certas capacidades cognitivas: reconhecimento rápido, memória associativa e generalização categorial. O entusiasmo por elas se explica: a) a Inteligência Artificial e neurociência não alcançaram grandes resultados; b) estão mais próximas da biologia; c) retornam a certas marcas behavioristas que driblam o excesso de teorização, ainda que o behaviorismo não seja proposta científica em si sustentável; d) os modelos são suficientemente gerais para serem aplicados, com pequenas modificações, a vários âmbitos. Nesta visão poderíamos nos dar conta da emergência de estados globais numa rede de componentes simples; funciona através de regras para operação individual e regras para mudança no

emaranhado conectivo dos elementos; símbolo não é mais central, pois “os itens significativos não são símbolos, mas os padrões complexos de atividade entre as numerosas unidades que perfazem a rede” (Varela, 1997: 99); símbolos são físicos e significativos, não podem ser reduzidos ao físico como faz o computador. À pergunta como é que os símbolos adquirem significado, tenta responder: “Na abordagem conexionista, o significado não está localizado em símbolos particulares; é função do estado global do sistema e está ligado ao desempenho generalizado em certo domínio, como reconhecimento e aprendizagem. Tendo em vista que este estado global emerge da rede de unidades que são arquitetadas com maior fineza que os símbolos, alguns pesquisadores se referem ao conexionismo como o ‘paradigma subsimbólico’. Argumentam que os princípios formais do conhecimento jazem neste terreno subsimbólico, um nível acima e mais próximo do biológico do que do nível simbólico do cognitivismo. No nível subsimbólico, as descrições cognitivas são construídas de constituintes que em nível mais elevado seriam os símbolos discretos. O significado, porém, não está nesses constituintes em si; está nos padrões complexos de atividade que emergem das interações de muitos desses constituintes” (Varela, 1997: 100).

O sistema se assemelharia a colcha de retalhos de sub-redes armadas por processo complexo de arranjos, mais do que o sistema que resulta de desenho limpo e unificado; a mente surge de uma espécie de sociedade e não é entidade unificada, homogênea, nem mesmo coleção de unidades; antes, é coleção desunificada, heterogênea de redes de processos. Se não temos *self*, como é que existe coerência em nossas vidas? Recorre, então, à “emergência codependente”, ou seja, à idéia, familiar no contexto das sociedades da mente, de propriedades transitórias, embora recorrentes, de elementos agregados, como seria a “*samsara*”: roda perpetuamente girando, tocada por causação implacável e pervadida pela insatisfação; estamos familiarizados com a idéia de que coerência e desenvolvimento no tempo não precisam envolver qualquer substância subjacente -formas transitórias que nelas mesmas não possuem substância. Quando fazemos análise básica de elementos, não supomos que exista substância ontológica neles. Assim, uma coisa é a falta de *ego-self*, outra é a ânsia por um *ego-self*. De certa forma, retoma Nietzsche: estamos condenados a crer numa coisa que não pode ser verdadeira.

No fundo, é problema da ansiedade cartesiana, que não reconhece serem as representações também construídas. A percepção precisa ser entendida como processo ativo de formação de hipótese, não como simples espelhamento de ambiente pré-dado. Porquanto, as atividades principais do cérebro são de fazer mudanças em si mesmos -é mister “deixar a idéia de que o mundo é independente e extrínseco e assumir que é inseparável da estrutura dos processos de automodificação” (Varela, 1997: 139), dentro do que chama de “fechamento operacional”. “Um sistema que tem fechamento operacional é aquele no qual os resultados de seus processos são estes processos mesmos. A noção de fechamento

operacional é, assim, modo de especificar classes de processos que, em sua própria operação, voltam sobre si mesmos para formar redes autônomas. Tais redes não caem na classe de sistemas definidos por mecanismos externos de controle (heteronomia), mas antes na classe de sistemas definidos por mecanismos internos de auto-organização (autonomia). O ponto chave é que tais sistemas não operam por representação. Em vez de representar mundo independente, eles enativam mundo como campo de distinções que é inseparável da estrutura incorporificada pelo sistema cognitivo” (Varela, 1997: 140). Será fundamental superar a ansiedade cartesiana da certeza final -“ este sentimento de ansiedade emerge da ânsia por um fundamento absoluto” (Varela, 1997: 141). Todos os fenômenos são livres de fundamento absoluto -“*groundlessness*”; esta falta de fundamento é a própria condição para o mundo ricamente tecido e independente da experiência humana.

Parte, então, para definir o que seria *enação* como conhecimento incorporado. Designa suposições errôneas as que tomam o conhecimento como tática linear de resolver problemas, e que deve, para ser exitoso, respeitar os elementos, propriedades e relações entre regiões pré-dadas. Esta visão é pouco produtiva para níveis menos circunscritos e menos bem definidos, onde seja mister dar conta da ambigüidade imanejável do senso comum por trás. “Para recuperar o senso comum, é mister inverter a atitude representacionista tratando o saber comum não como artefato residual que pode progressivamente ser eliminado pela descoberta de regras mais sofisticadas, mas, ao contrário, como a verdadeira essência da cognição criativa” (Varela, 1997: 148). Daí a importância da hermenêutica, capaz de dar conta do fenômeno da interpretação, entendido como a enativação ou gestação de significado a partir de um *background* da compreensão -conhecimento depende de estar no mundo que é inseparável de nossos corpos, nossa linguagem e de nossa história social- em poucas palavras, de nossa incorporação. “A percepção central desta orientação não-objetivista é a visão de que conhecimento é o resultado da interpretação em andamento que emerge de nossas capacidades de compreender. Tais capacidades estão enraizadas nas estruturas de nossa incorporação biológica, mas são vividas e experimentadas dentro do terreno da ação consensual e da história cultural. Nos capacitam a dar sentido a nosso mundo, ou, em linguagem mais fenomenológica, são estruturas pelas quais existimos na maneira de ‘ter um mundo’” (Varela, 1997: 150).

Por “acoplamento estrutural” entende a capacidade de um sistema complexo enativar um mundo, percebendo significação e relevância, interpretando, no sentido de que seleciona ou gesta domínio de significação a partir do *background* de seu meio. A rede neuronal não funciona como caminho de mão única da percepção para a ação; percepção e ação, sensorio e “motorio”, estão ligados juntos como padrões sucessivamente emergentes e mutuamente seletivos. Assim, fica a meio caminho entre posição da galinha ou do ovo (galinha -de fora para dentro, objetivismo; ovo- de dentro para fora, subjetivismo). Existe, na verdade,

especificação mútua. Segue que ação incorporada (*embodied action*) implica: a) cognição depende das espécies de experiência que provêm de termos um corpo dotado de várias capacidades sensoriomotoras; b) tais capacidades individuais sensoriomotoras estão encaixadas em contexto mais abrangente biológico, psicológico e cultural; trata-se de ação -percepção e ação são inseparáveis. Enação significa, pois: a) percepção consiste em ação perceptualmente guiada e b) estruturas cognitivas emergem de padrões sensoriomotores recorrentes que possibilitam que a ação possa ser guiada perceptualmente. Reaparece a capacidade auto-organizativa circular da ação perceptualmente guiada: “Esta estrutura -a maneira na qual o percebedor é incorporado- mais do que algum mundo pré-dado determina como o percebedor pode agir e ser modulado pelos eventos ambientais” (Varela, 1997: 173). O comportamento é resultado e causador de estímulos; o organismo ao mesmo tempo inicia e é formatado pelo ambiente.

Com esta visão, Varela tenta oferecer à teoria evolucionista moldura mais flexível, usando o conceito de “moção natural” (*natural drift*). Seria o caso mudar o contexto prescritivo da evolução, para o proscrito: o que não é proibido, é permitido. A seleção descarta o que não é compatível com a sobrevivência e a reprodução, e busca solução satisfatória (não a do mais forte). Em vez do ótimo, o viável, por conta da especificação mútua e codeterminação e da construção de ambientes. Seria este o caminho do meio, marcado pela falta de fundamento último (*groundlessness*). “Começamos com nosso senso comum como cientistas cognitivos e descobrimos que nossa cognição emerge do pano de fundo de mundo que se estende atrás de nós, mas que não pode ser encontrado separado de nossa incorporação. Quando voltamos nossa atenção para além desta circularidade fundamental, com vistas a seguir o movimento da cognição apenas, descobrimos que não podemos discernir chão subjetivo, um *ego-self* permanente e persistente. Quando tentamos descobrir o chão objetivo que pensávamos deveria estar presente, descobrimos mundo enativado por nossa história de acoplamento estrutural. Finalmente, vimos que estas várias formas de falta de chão (*groundlessness*) são realmente uma só: organismo e ambiente envolvem-se um no outro e desdobram-se de um para o outro na circularidade fundamental que é a própria vida” (Varela, 1997: 217). Os mundos enativados podem ser estudados cientificamente, mas não têm substrato fixo, permanente ou fundamentação, e são, ao final das contas, destituídos de chão (*groundless*); mesmo assim, a experiência se sente dada, inabalável e imutável “A filosofia ocidental esteve sempre mais preocupada com o entendimento racional da vida e da mente, mais do que com a relevância de um método pragmático para transformar a experiência humana” (Varela, 1997: 218). Eis o desafio da aprendizagem: aprender a viver num mundo sem chão; ciência sozinha não sabe fazer isso; ciência é apta para destruir respostas metafísicas, mas não coloca nada no lugar - a própria ciência nos leva a viver sem fundamento. “Vamos tentar o argumento

de que o vidente e a visão surgem simultaneamente. Neste caso, são tanto uma quanto a mesma coisa, ou são coisas diferentes” (Varela, 1997: 222). Não há vidente, visão ou vista independentes; as coisas são originadas de modo codependente e são completamente sem chão; nada é encontrado que não tenha surgido de modo dependente -por isso, nada é encontrado que não seja vazio; todas as coisas são vazias de qualquer natureza intrínseca independente. Por isso, cabe fazer o caminho ao caminhar, sem cair no niilismo por si. A fonte atual do niilismo é o objetivismo, porque este é que acentua a ânsia por fundamentos inabaláveis e que não existem.

Outra obra importante nesta rota é a de Lakoff y Johnson, do ponto de vista da filosofia, enquanto Varela privilegia o olhar da biologia. Também para eles a mente é inerentemente incorporada. O pensamento predominantemente inconsciente. Conceitos abstratos largamente metafóricos. Rejeitam a visão da razão como “característica definidora dos seres humanos” (Lakoff y Johnson, 1999: 3), porquanto a “razão inclui não só nossa capacidade de inferência lógica, mas igualmente nossa habilidade de conduzir a investigação, resolver problemas, avaliar, criticar, deliberar sobre como deveríamos agir, e atingir compreensão de nós mesmos, outras pessoas e do mundo. Mudança radical em nossa compreensão da razão é, pois, mudança radical no entendimento de nós mesmos. É surpreendente descobrir, na base de pesquisa empírica, que a racionalidade humana não é, de modo algum, o que a filosofia ocidental assumiu ser. Mas é chocante descobrir que somos muito diferentes do que nossa tradição filosófica assumiu que éramos” (Lakoff y Johnson, 1999: 4). Tais mudanças apontam para: a) a razão não é desincorporada; b) a própria estrutura da razão provém dos detalhes de nossa incorporação; c) a razão é evolucionária: mesmo em suas formas mais abstratas, usa, mais do que transcende, nossa natureza animal; d) a razão não é universal no sentido transcendente; e) é predominantemente inconsciente; f) não é puramente literal, mas vastamente metafórica e imaginativa; g) não é desapaixonada.

Ponto forte de seu argumento está no apelo ao estudo empírico, para além da mera auto-reflexão, estando aí sua contribuição mais original. Possivelmente confia-se demais em evidências empíricas, que, ao final, só dizem o que os pressupostos teóricos e ideológicos permitem. De todos os modos, afirmam que “a mente é inerentemente incorporada, a razão é modelada pelo corpo, e já que a maior parte do pensamento é inconsciente, a mente não pode ser conhecida simplesmente por auto-reflexão. Estudo empírico é necessário” (Lakoff y Johnson, 1999: 5). Em vista disso, não há pessoa kantiana radicalmente autônoma; “a razão, surgindo do corpo, não transcende o corpo”; não é radicalmente livre, porque a razão é limitada, não pensa qualquer coisa; não existe a racionalidade econômica -“ as pessoas raramente se engajam sob a forma da razão econômica que poderia maximizar as vantagens”(id., ib.). Esta última afirmação parece apressada, seja porque pode esconder visão empirista (nega-se

o que não aparece empiricamente), ou liberal, supondo o mercado como campo natural de interação social. Ademais, seria ficção a pessoa fenomenológica, que poderia, através da introspeção fenomenológica, descobrir qualquer coisa que se poderia conhecer; não existe a pessoa pós-estruturalista -completamente descentrada e arbitrária. Também não há a pessoa *fregeana* -o pensamento teria sido expulso do corpo, e a clássica teoria da correspondência da verdade é falsa. Não há a pessoa computacional -que deriva significado de símbolos sem significado. Por fim, não há a pessoa chomskyana -dotada de linguagem como pura sintaxe. Por conta do inconsciente cognitivo, andamos por aí armados com multidão de pressuposições acerca do que é real, do que conta como conhecimento, de como funciona a mente, quem somos e como deveríamos agir. Admite a mão escondida que modela o pensamento consciente; não há como devassar o inconsciente -talvez 95% de nossa vida seja inconsciente.

Revelam certo determinismo, que relembra Maturana com sua tese das máquinas e seres vivos e do ponto de vista do observador (Magro, 1997; Maturana y Varela, 1994) a arquitetura dada do cérebro determina os conceitos. Achados da ciência cognitiva são intrigantes em dois sentidos: “primeiro, nos dizem que a razão humana é forma de razão animal, razão inseparavelmente atada a nossos corpos e peculiaridades de nossos cérebros; segundo, tais resultados nos dizem que nossos corpos, cérebros e interações com o ambiente provê mais que tudo a base inconsciente de nossa metafísica diária, ou seja, nosso senso pelo que é real” (Lakoff y Johnson, 1999: 17). Todo ser vivo categoriza, como necessidade vital de estruturar sua forma de vida no contexto da realidade, mas não apenas como movimento racionalista. Antes, a atividade categorizante é sempre incorporada. Daí o reconhecimento da inseparabilidade das categorias, conceitos e experiência (Lakoff y Johnson, 1999: 19). Sistemas viventes precisam categorizar -categorias são parte de nossa experiência; conceitos são estruturas neuronais que nos permitem mentalmente caracterizar nossas categorias e a razão acerca delas. “Um conceito incorporado é estrutura neuronal que é atualmente parte de, ou faz uso do sistema sensoriomotor de nossos cérebros. Muito da inferência conceitual é, pois, inferência sensoriomotora” (Lakoff y Johnson, 1999: 20). Por isso as cores são criadas -“dados o mundo, nossos corpos e nossos cérebros evoluímos para criar cor” (Lakoff y Johnson, 1999: 23).

Ao lado da apelação empírica, os autores ressaltam o argumento da metáfora, pretendendo mostrar que, mesmo no pensamento mais abstrato, aparece sempre sua relação com a incorporação concreta. Adquirimos vasto sistema de metáforas primárias automaticamente e inconscientemente simplesmente funcionando nos modos mais ordinários no mundo do dia-a-dia desde os primeiros anos; não temos escapatória nisso. Embora seja visível o reconhecimento do pano de fundo hermenêutico do conhecimento, pode aparecer aí alguma contradição, já que seria incongruente imaginar que “adquirimos” as metáforas (latente tendência instrucionista), vindo logo a seguir que “metáforas conceituais

universais são aprendidas; são universais que não são inatos” (Lakoff y Johnson, 1999: 57). Afastam-se da ciência cognitiva e filosofia *a priori* tradicionais, embora combatam também o relativismo pós-moderno. Apesar de não ser possível chegar a fundamento último, defendem a ciência cognitiva de segunda geração (a primeira era a clássica desincorporada), que busca superar pressuposições determinantes sem o devido teste empírico. Acabam aceitando “pressuposições que não determinam resultados” (Lakoff y Johnson, 1999: 80), apostando na evidência convergente e aceitando a discussão de Kuhn -não há observação sem supostos teóricos.

Trata-se, assim, de realismo incorporado, não metafísico, valorizando a metáfora e rebatendo a crítica formalista da metáfora. Pois “somos animais filosóficos. Somos os únicos animais conhecidos que podem perguntar, e por vezes até explicar, por que as coisas acontecem do modo como acontecem. Somos os únicos animais que ponderam sobre o significado da existência e se preocupam com amor, sexo, trabalho, morte e moralidade. E parecemos ser os únicos animais que podem refletir criticamente sobre suas vidas de modo a fazer mudanças sobre como elas se comportam” (Lakoff y Johnson, 1999: 551). A concepção tradicional ocidental da pessoa está equivocada, porque supõe razão desincorporada, razão literal, liberdade radical, moral objetiva. Já a concepção da pessoa incorporada sinaliza outros pressupostos que receberiam ademais apoio de testes empíricos e se coadunam com a análise da metáfora: razão incorporada; razão metafórica; liberdade limitada; moralidade incorporada; natureza humana para além do essencialismo.

Dialética conhecimento-ignorância

Perspectivas a partir da mente incorporada

A polêmica sobre a mente humana está longe de revelar algum desfecho, embora ofereça alternativas cuja potencialidade talvez sequer possamos ainda antever. Estamos imersos na sociedade intensiva de conhecimento, mas o que menos conhecemos é o que seria, afinal, conhecimento. As premissas modernas foram abaladas definitivamente, não só pelo fracasso do projeto de emancipação, vituperado severamente por autores como Harding, mas igualmente por razões internas da própria razão moderna. Epistemologicamente falando é impraticável oferecer fundamento último para qualquer proposta científica. Mais: é próprio do conhecimento desfazer a idéia de fundamento último, porque sua energia é retirada do questionamento, ou seja, mais de seu caráter desconstrutivo, do que reconstrutivo. É inconsistente questionar sem permitir ser questionado. O conhecimento moderno caiu nesta arapuca, até que a proposta pós-moderna, apesar de suas diatribes irresponsáveis também, destrinchou as entranhas das narrativas circulares, incapazes de oferecer razão final para qualquer proposta

que se imagina científica. Seu caráter científico não está na expectativa de resultados comprovados, mas na habilidade de argumentar e contra-argumentar, dentro de aproximações sucessivas e nunca completas. E isto também decretou a percepção de que conhecimento é, no fundo, processo infindo de aprendizagem, à medida que expressa dinâmica tipicamente reconstrutiva.

Pelo menos esta coerência o conhecimento dito pós-moderno mantém: o que o conhecimento primeiro se põe a questionar é o próprio conhecimento, para não incidir na contradição performativa à *la Habermas/Apel*. Interessante é notar que este abalo ocorreu tanto nas ciências exatas, quanto nas ditas sociais. Naquelas, o impacto maior veio do teorema de Gödel, que buscou mostrar, para decepção da maioria dos colegas, que mesmo na matemática, desde que se usem níveis mais sofisticados de análise, torna-se impossível fazer prova final de seus axiomas. Este teorema, também chamado de teorema da incompletude, é visto, ademais, como horizonte próprio da aprendizagem reconstrutiva, já que esta, intrinsecamente criativa, tem sua dinâmica alimentada pela flexibilidade dialética de seus processos, não por parâmetros rígidos e definitivos, como aponta Penrose: o computador ainda não aprende, porque ainda não sabe “errar” (Penrose, 1994). Para aprender é mister saber sacar significados dos silêncios, vazios, lacunas, lusco-fuscas, sombras, entrelinhas e contextos, não apenas de símbolos lineares mecanicamente processados. Nas ciências sociais, a discussão é bem mais antiga, porque a filosofia, sobretudo aquela ligada às preocupações epistemológicas, já havia apontado para a circularidade hermenêutica do discurso científico. Tendo sido desbancada a autoridade externa, resta para a ciência buscar fundamento interno, o que a leva a argumentar a partir de si mesma. Toda argumentação contém componentes naturalmente ainda não argumentados, como toda definição inclui elementos ainda não definidos. Não podemos sair da linguagem para fundar a linguagem. Estamos cercados de pressupostos teóricos e ideológicos, que demarcam os dados, os fatos, as teorias e os métodos, porque é impossível partir de um ponto zero. Partimos do que já conhecemos e a isto voltamos. Assim, o que a ciência produz de melhor não são “evidências”, mas argumentações bem tramadas, sobretudo críticas e tanto mais autocríticas. Porque a coerência da crítica está na autocrítica.

Habermas pode ser considerado um dos autores mais perspicazes quanto a esta discussão, também pela polêmica pertinente de negar caráter absoluto ao fundo hermenêutico do discurso. Se o contexto hermenêutico fosse definitivo, todo discurso deixaria de ter qualquer pretensão mais universal. É claro que este intento pode desandar no transcendentalismo kantiano, que Sfez imagina poder assacar (fala de “mofo kantiano” nas propostas habermasianas), bem como Bourdieu, porque a validade do discurso seria sobretudo social, nunca *a priori* (Bourdieu, 1996[a]; 1996[b]). Seja como for, Habermas também está preocupado com algum fundamento mais consistente da moral, para poder combinar validade e facticidade e salvar noções essenciais para a vida em sociedade como os direitos

humanos (Habermas, 1997 [a];[b]). Esta briga entre pretensões universalistas e a localização cultural do discurso mostra a face talvez mais arriscada da polêmica pós-moderna, porque ainda busca meio termo muito complicado entre relativismo e transcendentalismo.

Conhecimento tem base físico-orgânica no cérebro. Como diria Searle, esta base “causa” o conhecimento, porque sem ela é impossível comparecer este fenômeno. Entretanto, conhecimento não é “massa cinzenta”, assim como emoção não é adrenalina. Existe no processo de formação do conhecimento dinâmica transformativa, que a biologia tende a creditar ao conexionismo, no sentido de que a complexidade dos neurônios auto-organizados de forma peculiar produziria este salto da quantidade para a qualidade, que tem sido chamado de “emergência”, para indicar que na situação B aparecem propriedades que não eram visíveis na situação A. Por mais que tenha sido relevante este reconhecimento da pesquisa, de certa forma destruindo a linearidade computacional de estilo heurístico passo a passo, por processamento cumulativo, no fundo a questão está mais adiada, do que contornada. Porquanto, termos como complexidade, emergência, enação, descrevem certo tipo de propriedade dos fenômenos, mas não sua constituição interna, nem as regras de sua dinâmica. São ainda termos mais descritivos, que explicativos. Por isso mesmo, a pesquisa da complexidade de Morin representa sobretudo projeto de busca, não ainda algum porto seguro, que, em ciência, a rigor não pode existir.

Por outra, a questão da auto-organização, que Maturana chamou de *autopoiese*, também possui problemas similares, que aparecem na própria obra deste autor: ou auto-organização é vista como propriedade determinada da realidade, ao estilo da máquina que funciona dentro de certa dinâmica fechada, ou é vista como capacidade criativa que, para produzir o novo, precisa também se desorganizar. Varela, percebendo esta contradição, buscou outros caminhos, que encontrou no conceito de enação, que pretende combinar a circularidade com o salto, sobretudo quando postula a potencialidade contida na idéia de “falta de fundamento” (*groundlessness*). Não seria por acaso que na sociologia sistêmica, em particular de Luhmann, o conceito de *autopoiese* de Maturana foi recepcionado de modo conservador, como propriedade de autorecuperação dos sistemas, com veemência criticado por Habermas. Para complicar ainda mais as coisas, um dos rasgos mais interessantes de Maturana é sua crítica ao instrucionismo, permitindo que se conceba sua proposta como aprendizagem reconstrutiva, como quer Capra em sua “teia da vida”. De longe a visão mais dinâmica é a de Varela atualmente, com todos os riscos, porque acentua a capacidade do ser vivo ao mesmo circular e reconstrutiva de aprender. Lakoff/Johnson, por sua vez, tendem a ser mais deterministas, quer pela valorização excessiva da base empírica, quer pela visão mecanicista do funcionamento da mente, mesmo incorporada.

Apesar da polêmica até ao momento irreconciliável, muitas coisas começam a tornar-se mais claras, entre elas:

a) aprendizagem não é fenômeno apenas racional, consciente, ou destacado de nossa corporeidade; ao contrário, envolve a complexidade humana naturalmente, e seu aprofundamento implica sempre também envolvimento emocional; por mais que possa utilizar esquemas abstratos, é naturalmente metafórico, quer dizer, plantando na experiência humana histórica e cultural; o aporte mais incisivo talvez seja o de Varela com sua teoria da enação que estabelece a percepção como ação conceitualmente guiada, sendo as estruturas cognitivas gestadas por padrões sensoriomotres recorrentes na vida real; auto-organizam-se de modo circular e emergente, dentro da influência mútua entre quem conhece e a realidade conhecida; trata-se sempre de fenômeno hermeneuticamente plantado, culturalmente inserido, em grande parte inconsciente, mas sempre de caráter reconstrutivo;

b) um dos achados mais fundamentais, com efeito, é o estabelecimento do caráter reconstrutivo político da aprendizagem, tornando-se tais teorias e perspectivas fortes argumentos contra o instrucionismo, ainda dominante na esfera escolar e também universitária; mesmo quando queremos imitar, copiar, reproduzir, o fazemos de modo interpretativo inevitavelmente, porque esta atividade jamais pode ser neutra; embora as explicações sejam ainda toscas, idéias em torno da emergência sobretudo sinalizam que a auto-organização não se restringe à circularidade repetida, mas que, através do acoplamento estrutural, também salta; aprendizagem é sempre salto, porque, em vez de repetir a situação, a reconstrói; esta atividade de reconstrução não é apenas biologicamente marcada, mas igualmente politicamente contextualizada, porque se trata de sujeitos históricos capazes de história própria; um dos rasgos mais potentes do conhecimento é precisamente o desenvolvimento da capacidade de fazer história própria, de interferir com originalidade, demarcando espaços alternativos; Prigogine estaria disposto até mesmo a reconhecer esta dinâmica política na própria natureza, por ser esta dialética também; eis um dos resultados mais interessantes: não há aprendizagem adequada sem relação autônoma de sujeitos;

c) trava-se, assim, confluência extraordinariamente rica entre bases biológicas da aprendizagem e sua tessitura política, muito bem captada pela idéia da mente incorporada; retomando a abordagem de Harding sobre a localização cultural do conhecimento, torna-se fundamental relacionar conhecimento também com ignorância, porque, dentro de sua tessitura política, não comparece como meio neutro de pesquisa, mas como arma dúbia, ambivalente, dialética; aprender ultrapassa, assim, vastamente a esfera da escolaridade institucional, para inserir-se na vida como um todo e lhe definir grande parte do que seria seu sentido histórico; ao mesmo tempo que aprender representa a capacidade de mudar, sobretudo de se mudar, do ponto de vista da iniciativa do sujeito, assinala

igualmente, por outra, o ambiente natural da dinâmica da realidade sempre em movimento dialético; não pensamos apenas quando “paramos para pensar” ou quando vamos à escola, mas sempre, como condição natural, porque, como diriam Lakoff/Johnson, indefinidamente estamos a categorizar dentro do mundo metaforicamente contextualizado de hipóteses dinâmicas e cambiantes;

d) na prática, significa que todo processo de aprendizagem, também aqueles instrucionistas à revelia, age de modo reconstrutivo e político, apenas que em direção negativa, porque, em vez de abrir potencialidades para o sujeito, as cofbe; dito de outra maneira, cultivam a ignorância; temos aqui outro conceito de ignorância, não como situação dada -culturalmente impossível por razões hermenêuticas e biológicas- mas como fenômeno produzido, imposto; no instrucionismo, o professor, em vez de fomentar a autonomia criativa, reduz o aluno a ouvinte passivo, reproduz de mensagens alheias, subalterno a outros projetos históricos; mesmo aí, o aluno se reconstrói de alguma maneira, embora “para trás”, porque também na situação de escravo o ser humano não deixa de ser sujeito; sob esta ótica, torna-se tanto mais claro como didáticas reprodutivas instrucionistas obstaculizam a cidadania popular, à medida que preformam as cabeças para a subalternidade histórica;

e) as idéias da mente incorporada favorecem, ademais, o reconhecimento de que a aprendizagem pode ser melhor sucedida em ambientes humanos mais flexíveis e atraentes, emocionalmente mais dinâmicos; daí não segue que aprendemos apenas o que nos dá prazer, mas segue certamente que aprendemos melhor o que nos dá prazer; parte importante do processo de aprendizagem pode ser vista como estratégia motivadora para que coisas difíceis, penosas, cansativas possam ser visualizadas como algo que vale a pena, cujo sofrimento pode, ao final das contas, reverter-se em alegria do bom combate; este horizonte valoriza sumamente a percepção comum, segundo a qual fazemos melhor nosso trabalho quando gostamos dele; triste é todo dia fazer o que detestamos; talvez já seja verdade que a maioria das crianças detesta a escola, também e sobretudo quando são bons estudantes;

f) ao mesmo tempo, esta discussão revela o quanto o processo de formação dos professores, em todos os níveis, é deficiente, ou porque ignora este tipo de interdisciplinaridade complexa, ou porque se distancia dos padrões reconstrutivos da aprendizagem; de uma parte, para dar conta da aprendizagem é mister dedicação muito mais ampla e recorrente, do que os cursos de pedagogia e similares supõem, e, de outra, é preciso fazer do professor o lídimo profissional da aprendizagem, para não incidir na contradição performativa; a maior pecha do professor é não saber aprender, porque, com isso, pode constituir-se no fator mais comprometedor em termos de coibir a aprendizagem do aluno; por outra, o aluno terá sua melhor chance, se puder desenvolver-se sob os olhos atentos de um professor que é a própria imagem de quem sabe pensar e aprende a aprender, em particular quando se conjuga adequadamente qualidade formal e política;

g) como todo ser vivo se auto-organiza para aprender, ou seja, desenvolve-se diante dos desafios que a realidade e sua constituição própria apresentam, o ser humano tem diante de si mundo aberto de potencialidades, que precisa desbravar; é ou pode tornar-se oportunidade, historico-politicamente contextualizada, dependendo das portas que se abrem e fecham, e igualmente de como participa para abrir ou fechar as portas; aprender é esforço, por vezes muito penoso, mas representa o caminho central do desenvolvimento, tipicamente reconstrutivo, conquistado de modo sempre ambivalente; no ser humano, este esforço pode ser indigitado, na educação formal, nas atividades de pesquisa e elaboração própria, e, na vida em geral, como capacidade de iniciativa e participação, através da qual reconstrói todo dia suas potencialidades no caminho da autonomia possível.

Conhecimento e ignorância

A controvérsia em torno do conhecimento apresenta hoje inúmeras faces, mas pode-se dizer que uma das mais ostensivas é aquela levada pela postura chamada pós-colonialista, muitas vezes também inserida no feminismo. Exemplo vigoroso é a análise de Sandra Harding sobre o caráter multicultural e a inserção cultural local do conhecimento. Sua crítica se torna tanto mais aguda, porque adota também posicionamento epistemológico, mirando o conhecimento igualmente a partir de suas entranhas metodológicas. Combate a epistemologia “internalista”, essencialmente positivista e que acredita ser capaz de captar diretamente a realidade externa e refleti-la como se fosse espelho, repassando a expectativa fútil de poder dar conta da ordem da natureza, além de postar-se como conhecimento universal e possivelmente único verdadeiro. Este projeto moderno teria morrido.

“Os estudos sociais pós-kuhnianos dos projetos sociais desafiam esta epistemologia internalista que atribui todos os desempenhos das ciências à ordem da natureza mais aos processos internos das ciências -especialmente ao método científico, entendido como agudamente demarcado frente a outros métodos para obter conhecimento. Ainda assim, não aceitam que a posição ‘externalista’ de que a sociedade é inteiramente responsável pelos resultados e falências da ciência -de que é simplesmente ‘enganação’ das sociedades e suas políticas e de que a natureza não faz qualquer contribuição para as expectativas científicas. Em vez disso, assumem o que foi chamado, um pouco mal posto, de abordagem construtivista, mapeando como as ciências (no plural) e suas culturas co-evoluem, cada uma desempenhando papel maior na constituição da outra, trazendo-as à existência em primeiro plano e mantendo-as numa base contínua, limitando-as sob diversos aspectos pela ordem da natureza. Os modos distintivos, pelos quais as culturas obtêm conhecimento contribuem para serem as culturas que são; e o caráter distintivo das culturas contribui para

os padrões distintivamente ‘locais’ de seu conhecimento sistemático e de sua ignorância sistemática. ‘Construtivismo’ -com sua sugestão mal posta de que as ‘sociedades’ pré-existentes, totalmente formadas montam (‘constróem’) as representações da natureza que bem entendem, ao arrepio de como o mundo à volta está ordenado -é como esta tese inovadora dos estudos da ciência pós-kuhniana foi chamada pelos que a interpretaram neste modo mal posto, e é este nome que ficou no pensamento popular. Todavia, esta abordagem poderia ser melhor referenciada como ‘co-construtivismo’, ‘co-evolucionismo’, ou mesmo ‘co-constitucionismo’, para enfatizar como a busca de conhecimento sistemático é sempre apenas um elemento em toda cultura, sociedade, ou formação social em seu ambiente local, elevando e transformando outros elementos -sistemas educacionais, sistemas legais, relações econômicas, crenças e práticas religiosas, projetos estatais (tais como fazer guerra), relações de gênero - tanto quanto, por sua vez, é transformada por estas” (Harding, 1998: 3-4).

Propõe outro tipo de epistemologia (*standpoint epistemology*), marcada pela perspectiva cultural do outro, dando espaço para o olhar do marginalizado, o que, ademais, a tornaria mais objetiva. A objetividade ligada à neutralidade representa um dos golpes mais comprometedores da ciência européia, porque possibilita instalar a ciência com autoridade imbatível e, como consequência, sacralizar a visão européia da vida. Ao mesmo tempo, esta perspectiva inovadora não pode cair -como diria Habermas- na contradição performativa de sucumbir em seu próprio discurso. Chama a este desafio de “reflexividade robusta”, através da qual busca manter-se vigilante contra as arapucas epistemológicas e culturais. Não reconhece o “milagre europeu”, como se tivesse sido criação absolutamente pessoal, fora do contexto circundante, e particularmente devido à capacidade de manejar conhecimento. Leva em conta o colonialismo europeu e chega a aceitar a idéia de que a América não foi tanto descoberta, quanto infectada (alusão ao caráter destrutivo da colonização, inclusive dizimação das populações pela doenças transmitidas). Ao lado da produção do conhecimento, produziu-se sistematicamente também a ignorância. As culturas tanto podem ser prisões para a ciência, quanto podem também ser “caixas de ferramenta”. “Sob muitos aspectos, as ciências modernas obviamente são muito mais poderosas cognitivamente e politicamente do que sistemas mais antigos europeus de conhecimento ou de sistemas de outras culturas. Todavia, os outros sistemas foram capazes de aprender muito sobre o mundo natural antes das ciências modernas, e que mesmo esta ciência moderna ainda não aprendeu; todos os desempenhos imagináveis não são das ciências modernas exclusivamente” (Harding, 1998: 61).

Afinal, epistemologia e filosofia da ciência deveriam sempre ser reconhecidas como tendo dimensões políticas também. “As velhas teorias insistiram na possibilidade e desejabilidade da ciência culturalmente neutra, que seria garantida pelo seu método distintivo; que seria exercida no contexto

unicamente da justificação; que produziria reflexão da ordem da natureza universalmente única válida e perfeita; que seria descoberta por comunidades de especialistas que poderiam ser isolados em seu trabalho científico do fluxo social corrente em sua vida pública (e ‘privada’). Este sonho de um modelo de conhecimento único e perfeito perdeu-se para sempre sob a mirada rigorosa das várias escolas da ciência pós-Segunda Guerra Mundial” (Harding, 1998: 124). Aproveita, em seguida, para calcar ainda mais a perspectiva também epistemológica desta argumentação. “Como os estudos de ciência e tecnologia das últimas cinco décadas clarificaram, as observações estão carregadas de teoria; nossas crenças formam rede de tal sorte que ninguém está em princípio imune de revisão; e as teorias permanecem subdeterminadas por toda coleta possível de evidência para elas. Há sempre muitas outras hipóteses adicionais possivelmente plausíveis sobre qualquer assunto que ainda não foi proposto, ou que foi considerado mas talvez prematuramente descartado, e por isso fica não testado em qualquer momento na história da ciência. Alguma parte menor delas poderia indubitavelmente compatibilizar-se aos dados existentes tão bem quanto outros favorecidos no presente. Ao final das contas, as ciências produzem novas teorias continuamente. (...) Muitas teorias científicas podem ser consistentes com a ordem da natureza, mas nenhuma delas pode ser unicamente congruente” (Harding, 1998: 126).

É ainda interessante sua posição de defesa da “objetividade forte”, embora nunca neutra, no sentido do compromisso de analisar a realidade da maneira mais adequada possível, dentro das limitações locais, culturais, pessoais e ideológicas. Significa procurar com afinco o tipo de ciência que possa merecer a atenção dos outros, ser refeita por quem duvide, permaneça aberta às críticas e sobretudo saiba tomar em conta os pontos de vista contrários. Por isso começa “de fora”, ouvindo os marginalizados, os excluídos, não para os fazer, à revelia, parâmetros imamovíveis, mas como proposta de visão mais larga e real. Afinal, nenhuma observação empírica faz uma hipótese tornar-se verdadeira, “já que fatos - observações empíricas aceitas- são coletados como relevantes pela teoria que eles supostamente estão testando (incluindo todo pano de fundo de crenças que os suportam) e pelo métodos que são relativamente inseparáveis das teorias que levam à sua seleção, e por isso dificilmente poderiam comparecer como testes independentes, neutros quanto a valor, interesse, discurso e método da adequação empírica da teoria” (Harding, 1998: 144).

Harding procede, na prática, na mesma direção de Foucault, ao tentar desvendar as artimanhas do conhecimento em seus compadrios com o poder (Foucault, 1971; 1979; Portocarrero, 1994). Enquanto o segundo argumenta pela via da arqueologia do saber (arqueologia como conceito epistemológico para o que seria o subsolo do saber), para desvendar que usa a conversa sobre verdade para escamotear sua submissão ao poder, a primeira lança mão argumentos culturais e epistemológicos, para decifrar a relação forte que a ciência moderna

tem com a produção da ignorância. Trata-se, como se vê, de discussão arriscada, porque podemos sempre responder a um exagero com outro. Entretanto, é notável a busca de equilíbrio e elegância na argumentação, reforçada pela vigilância constante de não recair na mesma crítica. As pretensões universalistas precisam ser tomadas com alguma parcimônia, porque a realidade está inserida em contínuo local-global. Para vivermos em sociedade é mister termos coisas em comum, válidas para todos, mas todas elas são culturalmente marcadas. O manejo comum das diferenças é o que mais temos de comum.

Dentro desta visão crítica, Harding restabelece a discussão em torno do desenvolvimento como colonialismo sob outros meios, lembrando a teoria da dependência, geralmente considerada superada pelos neoliberais adeptos da globalização sempre olhada apenas em seus ângulos possivelmente positivos. Fala de “*des-desenvolvimento*” e “*maldesenvolvimento*” (Harding, 1998: 108), como resultado da interferência colonialista européia. Aponta quatro escolas de pensamento acerca do desenvolvimento sustentável que partilham da crença de que o crescimento econômico causa destruição do ambiente e das relações sociais no contexto capitalista: a) os “economistas da vida real” centram-se no ambiente, mas continuam eurocêntricos, quando, por exemplo, definem a liberdade de escolha como se fosse algo neutro com respeito a gênero; b) os “economistas centrados nas pessoas” preocupam-se com a erradicação da pobreza, não com o crescimento em primeiro lugar; ao realçarem o desenvolvimento em pequena escala, podem contribuir para as oportunidades das mulheres e outras categorias excluídas; permanecem, porém, ainda eurocêntricos, sobretudo com respeito à expectativa universal do desenvolvimento; c) as análises do desenvolvimento do ponto de vista poder/conhecimento conseguem captar o olhar das mulheres, mas tendem a colocar-se fora dos discursos do desenvolvimento, perdendo, por certo extremismo, a capacidade de negociação; d) os teóricos da cultura, economia e modernização parecem melhor postados, porque reavaliam tudo criticamente, agregando ainda a valorização do conhecimento incorporado, sempre contextualizado em perspectiva também local e cultural.

Conhecimento não é apenas iluminismo. É também obscurecimento, porque se move no espaço do poder, não só da verdade. Na sociedade intensiva de conhecimento, isto se torna tanto mais ostensivo: disputa-se conhecimento como se disputa poder, porque ambos os termos tendem a coincidir cada vez mais. Os que produzem informação querem ser donos dela. Os que dominam os meios de comunicação não aceitam qualquer monitoramento pela sociedade, como se fossem donos únicos. Grande parte do conhecimento se transforma em tática de coerção (Rushkoff, 1999). A informação já disponível poderia tornar a sociedade mais transparente, desde que a informação estivesse nas mãos dos cidadãos. Como isto é muito difícil, o domínio do conhecimento pode tornar-se ameaça maior do que oportunidade para todos. Os entusiastas apostam na democratização do conhecimento, porque também confiam no mercado liberal tendente,

esperando dele acesso aberto, o que, no capitalismo, é fenômeno desconhecido. Mas uma coisa é certa: não há como voltar. Precisamos conviver com a sociedade do conhecimento e da informação (Brin, 1998).

Atualidade de Paulo Freire

Parece ser regra em educação que todas as idéias tidas por novas e brilhantes um dia já foram ditas, por vezes, por pessoas que à época eram ainda mais novas e brilhantes. É o caso de Paulo Freire, como poderia ser também de Sócrates com sua maiêutica. Não tinham maiores conhecimentos de biologia, emergência quântica, enação, mas tinham a “*standpoint epistemology*”, através da qual sabiam ver a realidade a partir também do outro lado (Santos, 1995). Sobretudo não incidiam na contradição performativa: sabiam que sabiam pouco. Vamos aqui realçar apenas a discussão em torno da pobreza política, para mostrar que os aportes freireanos representam contribuição das mais notáveis e se encaixam dentro da expectativa reconstrutiva política do conhecimento e da aprendizagem.

Ao lado das carências materiais, acentua-se com ímpeto ainda mais forte a exclusão de cunho político. A carência material, de si, não precisa indicar exclusão, se for fenômeno natural e comum, como é a falta de chuva, por exemplo. Quando ocorre a seca, temos carência de chuva, igual para todos. A “indústria da seca” surge, quando entra em cena a dinâmica política ambivalente, permitindo que simples carência material se transforme em fonte de privilégios, ou seja, em motivo de exclusão de cunho tipicamente político. Geralmente, quando falamos de pobreza, olhamos apenas para a carência material, indicada pela falta de emprego, renda, moradia, saúde etc. Trata-se da crosta externa do fenômeno, porque em seu âmago sucede sobretudo processo de exclusão política, alimentado mormente pela ignorância por parte do excluído. Com efeito, privilégio é fenômeno sempre consentâneo à ignorância: do ponto de vista do desprivilegiado, precisa consentir de modo subalterno/imposto ou inconsciente; do ponto de vista do privilegiado, precisa da subalternidade do desprivilegiado e da competência de se impor. Aparecem duas formas principais de ignorância no desprivilegiado: aquela inconsciente -o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre; aquela imposta- o pobre é coibido de poder lutar, num processo de obstaculização sistemática das oportunidades. Não se trata, assim, de ignorância cultural, que a pedagogia facilmente mostra inexistir, porque todos somos dotados histórica e culturalmente de saberes localizados, patrimônios comuns, mundos permutados de vida. Trata-se da ignorância histórica e culturalmente produzida para fins de submissão de maiorias. O privilegiado também é ignorante, no sentido de que passa por cima ou destrói a consciência crítica dos outros, repassando a idéia de que se trata de mérito, não de privilégio.

Esta submissão pode ser inconsciente, quando o pobre não chega a tomar consciência, acreditando que pobreza é fenômeno natural, divino, casual. Caberia apenas aceitar com resignação os desígnios do destino. Não se consegue perscrutar as razões históricas e sociais da pobreza, predominando sempre interesses da elite em manter tal situação. Tais interesses não se incorporam em projetos explícitos -ostensivamente satânicos- mas nas próprias condições históricas da dialética do poder. A educação básica universal e obrigatória teria sido inventada para contrapor-se a tal situação, abrindo para todos um mínimo de consciência crítica frente à realidade. Analfabeto é tipicamente o ignorante produzido, não aquele que nada sabe, porque esta condição inexiste histórica e culturalmente falando. Por outra, esta submissão pode ser relativamente consciente e mantida através de estratégias de fomento tipicamente clientelistas, que embotam a capacidade crítica do oprimido ou não permitem reação adequada. Particularmente efetivas são táticas assistencialistas que induzem o pobre a esperar a solução de seus algozes. Neste caso, o pobre já tem alguma noção do fenômeno político da exclusão, mas não consegue organizar-se de modo suficiente para confrontar-se com o sistema. Percebe com maior ou menor clareza o processo de produção da exclusão, mas não alcança colocar em marcha nível satisfatório de cidadania capaz de tomar as rédeas do destino para transformá-lo em oportunidade (Demo, 1998[b]; 1997).

O processo de produção da ignorância pode ser fomentado por inúmeras iniciativas do sistema, tais como:

a) obstaculização das políticas educacionais, de tal sorte que o acesso universal e gratuito à educação básica não ocorra, pelo menos com a qualidade devida; por vezes acontece o acesso quantitativo -quase todas as crianças em idade escolar chegam à escola- mas tolhe-se o acesso qualitativo -nem todos concluem o ensino fundamental e com adequada proficiência; admite-se que seja mister atingir escolaridade média superior aos oitos anos obrigatórios para que a população possa minimamente “saber pensar”; parte central da obstaculização se refere a maus tratos impostos aos docentes, tanto no sentido de formação precária, insuficiente para sustentar níveis mínimos de aprendizagem própria e dos alunos, quanto no de desvalorização profissional que os reduz a excluídos também;

b) manipulação das assistências sociais, particularmente próprias para manter a atitude de beneficiário, em vez da de cidadão capaz de reivindicar; apaga-se facilmente a iniciativa crítica do pobre, fazendo-o esperar por benefícios geralmente mínimos e residuais e que o colocam na mão da elite e dos governantes; o *welfare state* pode ter incidido nesta cilada, desarmando a cidadania em favor de soluções vindas de fora e de cima, mostrando ser fátua a tese do estado socialmente vocacionado, em particular no capitalismo; assim, a assistência, de si direito radical da cidadania em termos de sobrevivência, quando

mal posta e conduzida pode atrelar o pobre a esquemas tipicamente empobrecedores, marcando ainda mais sua condição de desprivilegiado e excluído;

c) manipulação dos meios de comunicação, à medida em que são mantidos como gigantesco *advertising* do sistema, seja na produção insistente de “pão e circo”, ou no sustento de representações sociais atreladas e subalternas, ou no controle e filtragem elegante da informação, ou na gestação de formas ostensivas ou subliminares de adesismo, de tal sorte a provocar o convencimento público de que os privilégios são mérito natural ou histórico; não deveriam, pois, ser desfeitos ou atacados, convindo à população permanecer ao lado dos governantes e detentores da riqueza; embora facilmente se exagere a força preformativa dos meios de comunicação, como se o público apenas se submetesse a eles, cabe reconhecer sua capacidade manipulativa, o que já se evidencia no fato de que as elites sempre buscam dominá-los e de que a propaganda comercial sustenta e perpassa os programas (Ferrés, 1998);

d) manipulação cultural, em particular de identidades propensas a manter valores e representações conservadoras, insistindo sempre na docilidade histórica da população; podem ter papel decisivo fatores como patrimônios históricos marcados pela subalternidade, apego a manifestações religiosas que sacralizam a ordem vigente, cultivo de informalidades produtivas que atrelam a criatividade cultural à pobreza, ufanismos vazios que apenas olham para trás na história, morais e cívicas ideologicamente desmobilizadoras; no fundo, consegue-se com isso que a consciência crítica e a competência humana de confrontar-se com a exclusão sejam vistas e sentidas como transgressão social, mau comportamento, perda de bom senso;

e) atrelamento das energias associativas, desde sua vinculação jurídica excessiva a trâmites públicos, até a sua redução a entidades engolidas pelo sistema, sobretudo pela via dos governos; a competência para se emancipar poder ser coarctada sobretudo por dois golpes eficientes por parte do sistema: pelo cultivo da inconsciência histórica, e pela obstaculização do associativismo agressivo; população ignorante e desorganizada é o que mais pode convir ao sistema, pelo que sempre se procura ingerência nas associações sindicais, partidárias, comunitárias, profissionais, etc.; visa-se sistematicamente a implantar a idéia de que à população basta confiar no sistema, porquanto a maior ignorância imaginável é esperar a solução dos outros, ou seja, não chegar a fazer-se sujeito capaz de história própria (Demo, 1992; Boschi, 1987).

É neste sentido que a política social, cada vez mais, se preocupa com a pobreza política, sem com isto desmerecer a questão social material. Esta, entretanto, não se resolve apenas materialmente. Para superar a fome, por exemplo, não basta ter acesso à comida. É mister, antes de tudo, ter consciência crítica de que a fome é imposta e inventada, e de que o pobre não pode prescindir da oportunidade de prover, por ele mesmo, sua comida. Daí já segue que emprego

é sempre muito mais relevante que assistência, devendo ser visto, ademais, não apenas como decorrência livre do mercado, mas como direito humano em primeiro lugar. É claro que a solução política não dispensa solução material, donde segue que a acentuação da pobreza política não poderia ser feita desconhecendo as carências físicas, pois não faria sentido substituir um extremo pelo outro. Diz-se apenas que pobreza política é mais central que pobreza material, colocando questão mais profunda e decisiva em termos emancipatórios. Com efeito, o sistema não teme pobre com fome. Mas teme pobre que sabe pensar. A política social mais decisiva no futuro será “política social do conhecimento”, através da qual se pretende, principalmente pela via da aprendizagem reconstrutiva permanente, estabelecer rota contínua de gestação das oportunidades, conjugando necessariamente educação e conhecimento (Demo, 1999[b]).

Torna-se estratégico que o pobre tenha acesso ao manejo do conhecimento, principalmente em termos reconstrutivos e políticos. Na prática ocorre o contrário, porque as escolas reservadas aos excluídos são aquelas que menos oportunidades garantem, geralmente as públicas. Nelas sucede –tipicamente- mera reprodução do conhecimento, seja porque os docentes detêm formação extremamente precária e são desvalorizados sócio-economicamente, seja porque se pratica a pedagogia da reprodução, seja porque se imagina que aos pobres cabe escola pobre. O que mais se esperaria desta escola é que fosse capaz de gestar as condições necessárias para o confronto com a pobreza política. Aprender a “ler, escrever e contar” significa aprender a “ler” a realidade, como dizia P. Freire, em sentido lididamente político, para desvendar a condição de oprimido e fazê-lo capaz de confronto articulado e efetivo. A escola se liga menos no combate à pobreza material, ainda que possa ser valorizada também nesta rota, tendo em vista que a sociedade do conhecimento está intensivamente inserida na economia competitiva globalizada. A escola é fundamental também para a competitividade de cada sociedade. Entretanto, os níveis iniciais são, no fundo, apenas pressuposto. O que de mais importante pode ocorrer aí é a constituição de cidadãos críticos e criativos, que conjugam da maneira mais eficaz possível educação e conhecimento para saber pensar e intervir de modo alternativo na realidade.

Precisam de educação, para poderem realizar sua cidadania dentro da ética histórica. Necessitam buscar história alternativa, da qual sejam o sujeito central. Mas precisam igualmente de conhecimento, para dispor dos meios mais efetivos. Na sociedade do conhecimento, ser excluído é sobretudo estar excluído do conhecimento. Certamente, o analfabeto atual não é só quem não sabe ler, mas sobretudo quem não maneja minimamente conhecimento em termos reconstrutivos. O pobre não pode apenas reproduzir conhecimento. Carece reconstruí-lo como sujeito capaz. A idéia da “reconstrução de cunho político”, além de apanhar o que de melhor sucedeu na história da pedagogia em termos emancipatórios, conjuga com elegância educação e conhecimento no mesmo todo. Ambos os termos são inerentemente políticos, pois constituem o nódulo mais central da dinâmica de ocupação de espaço próprio, elaborando o cerne do

que se poderia chamar de competência humana. Entretanto, conhecimento aponta para o horizonte do domínio técnico-formal, as habilidades propedêuticas de estilo instrumental, a capacidade de saber pensar, enquanto educação aponta para a competência ética, estabelecendo a relação adequada entre meios e fins.

A sociedade aprendente (Assmann, 1998) se alimenta, por sua vez, de ambos os lados, revelando nisto, ademais, sua tessitura dialética contraditória: ocupar espaço próprio significa, em termos realistas, redistribuir poder, ou seja, retirar de quem tem em excesso, ou frear e fazer recuar a usurpação, o que leva a incluir na competência humana a capacidade de confronto; eticamente falando, todavia, a sociedade desejável deve ser aquela solidária, onde todos poderiam ter chances equalizadas. Usando a metáfora de Boff, ao lado de ocupar espaço, é mister recuperar os horizontes do “saber cuidar”, que identifica como “ética do humano” (Boff, 1999). É bem difícil articular na história concreta a dialética da solidariedade, seja porque geralmente é discurso dos privilegiados para desmobilizar os desprivilegiados, seja porque decai rapidamente no funcionalismo útil que deixa tudo como está. Seria o caso, precisamente, falar de “dialética da solidariedade” para indicar sua intrínseca ambivalência, como todo fenômeno histórico, no qual os encontros são constituídos por desencontros, podendo predominar os encontros somente quando árdua e permanentemente conquistados e refeitos (Rancière, 1996). Solidariedade não é coisa dada, mas projeto comum sempre precário, que encontra sua beleza e profundidade na dinâmica política de sua gestação, definhamento e reconstrução.

Não é tarefa fácil colocar as energias decisivas do conhecimento a serviço dos excluídos, até porque é próprio de gente formalmente bem educada “imbecilizar” as massas, manipular a consciência alheia com competência refinada, desinformar pela via da informação tanto mais atraente. Por isso mesmo, a maior indignidade humana é a ignorância produzida, porque destrói a condição de sujeito político. Pobreza política é fenômeno ainda mais grave do que carência material, pois revela as entranhas da contradição dialética na história concreta, feita de minorias privilegiadas que exploram maiorias ignorantes. Qualidade formal pode crescer em direção inversa da qualidade política, ou seja, conhecimento pode facilmente distanciar-se de educação.

Para concluir

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperam a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire.

Bibliografia

- Assmann, H. 1998 *Reencantar a Educação-Rumo à sociedade aprendente* (Petrópolis: Vozes).
- Bauman, Z. 1999 *Modernidade e Ambivalência* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor).
- Becker, F. 1997 *Da Ação à Operação-O caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire* (Rio de Janeiro: DP&AEEdit.).
- Boff, L. 1999 *Saber Cuidar-Ética do humano-compaixão pela terra* (Petrópolis: Vozes).
- Boschi, R. R. 1987 *A Arte da Associação-Política de base e democracia no Brasil* (São Paulo: Vértice).
- Bourdieu, P. 1996[a] *A Economia das Trocas Lingüísticas* (São Paulo: EDUSP).
- Bourdieu, P. 1996[b] *Razões Práticas-Sobre a teoria da ação* (Campinas: Papirus).
- Brin, D. 1998 *The Transparent Society-Wil technology force us to choose between privacy and freedom?* (Reading, Massachusetts: Perseus Books).
- Casti, J. L. 1998 *The Cambridge Quintet-A work of scientific speculation* (Reading, Massachusetts: Perseus Books).
- Castorina, J. A. et alii. 1997 *Piaget/vygotsky-Novas contribuições para o debate* (São Paulo: Editio Ática).
- Demo, P. 1992 *Cidadania Menor-Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política* (Petrópolis: Vozes).
- Demo, P. 1997 *Combate à Pobreza-Desenvolvimento como oportunidade* (Campinas: Autores Associados).
- Demo, P. 1998[a] *Pobreza Política* (Campinas: Autores Associados).
- Demo, P. 1998[b] *Charme da Exclusão Social* (Campinas: Autores Associados).
- Demo, P. 1998[c] “200 Dias Letivos” ou “800 Horas: Uma soma de vazios”, em *Revista de Educação AEC* (Brasília) Ano 27, N° 108, Jul./Set., 14-35.
- Demo, P. 1999[a] *A Nova LDB-Ranços e avanços* (Campinas: Papirus).
- Demo, P. 1999[b] *Educação e Desenvolvimento-Mito e realidade de uma relação quase sempre fantasiosa* (Campinas: Papirus).
- Demo, P. 1999[c] *Política Social do Conhecimento* (Petrópolis: Vozes) no prelo.
- Ferrés, J. 1998 *Televisão Subliminar-Socializando através de comunicações despercebidas* (Porto Alegre: ARTMED).
- Foucault, M. 1971 *A arqueologia do saber* (Petrópolis: Vozes).

- Foucault, M. 1979 *Microfísica do Poder* (Rio de Janeiro: Graal).
- Freitag, B. (org.) 1997 *Piaget-100 Anos* (São Paulo: Cortez).
- Habermas, J. 1997[a] *Direito e Democracia entre Facticidade e Validade I* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Habermas, J. 1997[b] *Direito e Democracia entre Facticidade e Validade II* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Harding, S. 1998 *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies* (Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press).
- Holland, J. H. 1998 *Emergence-From chaos to order* (Massachusetts: Helix Books).
- Kerchner, C. T. et alii. 1997 *United Mind Workers-Unions and teaching in the knowledge society* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers).
- Lakoff, G. y M. Johnson 1999 *Philosophy in the Flesh-The embodied mind and its challenge to Western thought* (New York: Basic Books).
- Magro, C. et alii. (orgs.) 1997 *Humberto Maturana-A Ontologia da Realidade* (Belo Horizonte: Ed. UFMG).
- Maturana, H. y F. Varela 1994 *De Máquinas y Seres Vivos-Autopoiesis: la organización de lo vivo* (Santiago: Editorial Universitaria).
- Penrose, R. 1994 *Shadows of the Mind-A search for the missing science of consciousness* (New York: Oxford Univ. Press).
- Portocarrero, V. (org.) 1994 *Filosofia, História e Sociologia das Ciências-Abordagens Contemporâneas* (Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz).
- Rancière, J. 1996 *O Desentendimento-Política e filosofia* (Rio de Janeiro: Editora 34).
- Rushkoff, D. 1999 *Coercion-Why we listen to what "they" say* (New York: Riverhead Books).
- Santos, B. S. 1995 *Toward a New Common Sense-Law, science and politics in the paradigmatic transition* (New York: Routledge).
- Searle, J. R. 1998 *O Mistério da Consciência* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Sfez, L. 1994 *Crítica da Comunicação* (São Paulo: Loyola).
- Varela, F. J. et alii. 1997 *The Embodied Mind-Cognitive science and human experience* (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press).
- Varela, F. 1999[a] *Dormir, Soñar, Morir-Nuevas conversaciones con el Dalai Lama* (Santiago: Dolmen).
- Varela, F. J. y J. W. Hayward (eds.) 1999[b] *Un Puente para dos Miradas-Conversaciones con el Dalai Lama sobre las ciencias de la mente* (Santiago: Dolmen).

*A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**

Afonso Celso Scocuglia**

A constituição do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire tem como lócus principal o Brasil e a América Latina da década de 1960 e, a partir dos anos 70, chega à África e dissemina-se por todo o mundo, influenciando inclusive países da Europa e da América do Norte. Essa disseminação teve como ponto de partida e referência fundamental o livro *Pedagogia do Oprimido*, embora aos poucos os estudiosos deste pensamento fossem descobrindo sua magnitude, sua complexidade e sua heterogeneidade. No entanto, a descoberta dessas características não impediu que se mapeasse temas nucleares do pensamento freireano - cujo movimento dialético foi vincado por um fio condutor teórico-metodológico permanente expresso no binômio educação-política. Compreender os pontos nodais da progressão deste pensamento complexo: eis o que buscamos a seguir. Neste sentido, investigamos o seu discurso partindo de uma síntese da sua construção inicial, demarcamos a importância estrutural do livro *Pedagogia do Oprimido* enquanto núcleo irradiador da sua virada marxista (e gramsciana) que desemboca nos “escritos africanos” - nos quais destaca-se a relação educação-trabalho. Essas mudanças identificam a tensão permanente entre suas preocupações psico-pedagógicas (relativas ao cotidiano das relações educador-educando, inclusive escolares) e sua essência político-pedagógica (como marca estrutural).

* Este trabalho é uma reelaboração das teses contidas no nosso livro *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (Editora Universitária – UFPB) 1999 (2ª edição).

** Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Uma breve síntese introdutória

Para uma breve síntese da primeira etapa da construção do pensamento de Paulo Freire levamos em consideração três dos seus escritos mais representativos: *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1984a) e *Conscientização* (1980a). No interior desta primeira etapa, notamos as mudanças dos conceitos e da rede de relações que envolvem o binômio educação-política.

De partida, enfatizamos a visão da sociedade brasileira – dos anos 50 e 60 – “em trânsito para a modernização” e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda), frações hegemônicas das classes dirigentes. A problemática da difusão de uma “ideologia da consciência nacional” ganha destaque quando Freire diz que “é preciso é aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1959:28).

Importante perceber que educar as massas populares significava “conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional” e para a “participação crítica” no mesmo. Os interesses nacionais correspondiam aos interesses de frações dominantes, embora, ambigualmente, percebamos interesses populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo arvorava-se a capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos.

Assim, conquistar a “consciência crítica” implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma “moderna” classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização auto-sustentada etc) de base. Para Freire, a conquista da criticidade não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da “consciência de classe” para os subalternos. Não se tratava (como o autor advogará, posteriormente, pela via lukcasiana) de engendrar a “consciência da situação histórica das classes trabalhadoras”. A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o “entendimento geral para o desenvolvimento de todos”, da Nação. Tal objetivo estaria acima de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas. A alfabetização de adultos, disseminada em larga escala (projeto de instalação de 20.000 “círculos de cultura” em todo o país em 1964, conforme o Plano Nacional de Alfabetização - PNA), poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos a votarem em candidatos considerados “progressistas”.

No entanto, encontramos em *Educação como prática da liberdade* um conjunto de reflexões que mostram certa evolução em relação aos

posicionamentos anteriores citados. Embora presente, a forte influência dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB tende a diminuir. Os alicerces teóricos marcados por um certo emaranhado de idéias buscam uma maior clarificação coadjuvada pela possibilidade de, no exílio chileno (1964-69), tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros abortados pelo golpe de 1964. Logicamente, inclusive pelo curto lapso de tempo, as mudanças dos posicionamentos prático-teóricos não significavam alterações radicais. A não inclusão da análise econômica da sociedade impedia a nitidez no processo de desvelamento da realidade e o próprio Freire posteriormente reconhece tais equívocos.

No raciocínio freireano, a educação instrumentalizaria o “povo emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado”, marcado por índices alarmantes de analfabetismo para a construção de uma outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal. Havia uma crença explícita no papel da “instâncias superestruturais” na tentativa organizada dessas conquistas “para todos”.

Parece-nos fundamental destacar que o pano de fundo da arena da mudança social estava excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos ou, em outras palavras, através das transformações da “consciência individual”. Mudanças nas quais a educação e, especialmente para Freire, a alfabetização de adultos, tinha posição de vanguarda.

De outro ângulo, é oportuno notarmos, como o faz Weffort, no prefácio de *Educação como prática da liberdade*, que :

“Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares” (1984[a]:15-25).

Mesmo concordando com Weffort, pode-se perguntar: as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, nessa primeira etapa de sua práxis, serviram como instrumento populista de manipulação dos setores que dirigiam o Estado brasileiro, representados diferentemente por Goulart, Arraes, Brizola etc, (como defende Vanilda Paiva, 1980) ou serviram como instrumento das forças médias e populares na direção de uma sociedade mais democrática, menos injusta, mais solidária?

Pensamos que a práxis político-pedagógica freireana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil batalha pela representatividade e pela

cidadania das camadas populares do que à manipulação, típica dos populismos. O verdadeiro pânico causado em parte significativa das elites diante da multiplicação dos grupos que levavam suas propostas alfabetizadoras em frente - permeadas por uma “conscientização” que, com maior ou menor grau democrático ou manipulador, obtinha resultados práticos, inclusive em termos quantitativos -, demonstrava a positividade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares, tidos como desestabilizadores da “ordem” e do “progresso” (da minoria). Por outro ângulo, demonstrava que naquilo que era considerado “perigoso e subversivo” pela minoria, residia aquilo que era positivo e progressista para a maioria dos subcidadãos de “segunda e terceira classes”. Se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que sua prisão e o seu exílio forçado por mais de quinze anos evidenciaram um “poder” político veiculado pelas práticas educativas ligadas às raízes e aos conhecimentos populares.

Não obstante, apesar de saber da positividade e do progresso qualitativo gerado por suas propostas no campo da alfabetização e da educação em geral, Freire autocritica-se:

“Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual (1979:43)”.

Estamos convencidos de que quem tem a capacidade de autocriticar-se da maneira exposta acima, demonstra capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos. E, neste sentido, alçar vôos mais profícuos na direção da construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses contra-hegemônicos das camadas populares.

A importância estrutural da Pedagogia do Oprimido para a construção do discurso político-pedagógico de Paulo Freire

No volumoso discurso de Paulo Freire destaca-se, em termos de repercussão e de impacto, o livro *Pedagogia do oprimido* (1984[b]), escrito no limiar dos anos sessenta. Hoje, esta obra acumula traduções em dezenas de línguas, sendo carro-chefe da penetração do pensamento freireano mundo afora. Recentemente, em *Pedagogia da esperança* (1992), o autor refaz historicamente a trajetória do seu mais marcante texto, história esta que se confunde com a do próprio educador pernambucano.

No entanto, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sócio-econômica e política. Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto à leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas - resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não-aprisionada) em tal conceituação¹. Também é na *Pedagogia do oprimido* que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Enfatize-se, de passagem, que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na seqüência da sua obra (pós-*Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos uma certa “limpeza do terreno teórico” na tentativa de desfazer o amálgama e encampar referências culturais marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci².

Necessário também assinalar que, apesar da sua importância “em si”, a *Pedagogia do oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, isto é, constitui-se seqüência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução. Os três primeiros capítulos do livro, por exemplo, representam o aprofundamento de temáticas tratadas de maneira preliminar em *Educação como prática da liberdade*. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* já marca a ultrapassagem e a prospecção teórica fundada nos conflitos sociais (inclusive, nos “de classe”) e na educação do oprimido nesses conflitos.

Quanto à seqüência relativa ao binômio educação-política (objeto central do nosso estudo), podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* (1984[a]) advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psico-pedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do oprimido* postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica.

Concentremo-nos, agora, nos avanços registrados na *Pedagogia do oprimido*. O foco das nossas atenções, uma vez mais, centrar-se-á nos múltiplos aspectos do discurso político-pedagógico do autor.

As reflexões do autor não são sobre a pedagogia em geral, mas sobre “alguns aspectos” de uma “pedagogia do oprimido”. Neste caminho, sobressai o entendimento sobre o “oprimido” como categoria política, assim como sobre uma prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses “de classe” numa situação de opressão sócio-política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Registremos: a mudança no discurso de Freire, de “liberdade” para “libertação”, não é só semântica mas, sim, política³.

Para Freire a *Pedagogia do oprimido* é aquela:

“que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (1984[b]:32).”

Torna-se necessário analisar cada passagem da categorização proposta. O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação liderança-camadas oprimidas, propõe uma pedagogia “com” o oprimido (subalterno) e não “para” o oprimido, o que significaria “sobre” ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico ensejaria o desencadeamento da consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia) a ser formulada “com” ele, concentra-se na “hospedagem” dos valores / interesses / necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário.

“O grande problema, está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (1984b:32).”

Nota-se que o “grande problema” se passa a nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura” e não a nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b), por exemplo. Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias “superestruturais” em Pedagogia

do Oprimido impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização/organização que viabilize a difícil passagem da “classe em si” a “classe para si” ou, em termos gramscianos, do estágio “egoísta-passional” ao patamar “ético-político”⁴.

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação.

É o que percebemos quando escreve:

“sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (1984[b]:36).

Nessas passagens da *Pedagogia do oprimido* aparece a influência da filosofia hegeliana⁵, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

“O que caracteriza os oprimidos, como ‘consciência servil’ em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase ‘coisa’ e transformar-se, como salienta Hegel, em ‘consciência para o outro’. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para outro” (1984[b]:37-8).

Complementando sua visão, Freire chama a atenção para a necessidade de pensar a problemática em termos da não-dicotomização entre a objetividade e a subjetividade, fazendo da “a opressão real mais opressora, acrescentando a consciência da opressão”.

“Somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido” (1984[b]:40).

Superar a polarização opressor-oprimido significa a conquista da criticidade por parte dos subalternos, embora “consciência crítica” não apareça claramente, ainda, como “consciência de classe” (como notaremos na seqüência dos seus escritos).

Neste sentido, o autor ressalta a importância da “vanguarda”, da “liderança revolucionária”, insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão) em “explicar às massas populares a sua própria ação” e “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária”⁶ (1984[b]:42). Ao mesmo tempo, Freire advoga a necessidade de uma liderança democrática, não-prescritiva, discordando da “explicação às massas”. Insiste na opção dialógica da relação liderança-oprimido e enfatiza a pedagogicidade da conduta de quem lidera/educa (ou deseduca). Sem intransigir, exige a educação política do próprio líder/educador. A tese da imperiosa necessidade do educador (re)educar-se no conflito social ao lado dos oprimidos - atento para não perder de vista a imprescindibilidade da sua formação/atuação técnica-profissional (conteudística) -, corporifica-se ao longo de todo seu discurso.

Outro ponto a destacar é a defesa da diretividade do processo político e do processo educativo, ao contrário do que afirma uma leitura descuidada - que coloca a não-diretividade como tese do autor⁷. Para Freire, a necessidade de direção-diretividade-autoridade nos processos educativos nunca significou prepotência, autoritarismo (mesmo disfarçado) ou arrogância por parte do educador ou de qualquer liderança (inclusive, intelectual). Alertando para a migração das lideranças do polo opressor ao polo oprimido, sem o devido respeito aos valores-necessidades-interesses-sonhos dos oprimidos, coloca: “fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (1984[b]:51).

Nesse caminho, o “convencimento” (eminentemente pedagógico) dos oprimidos não deve resultar de um “depósito” (educação bancária) feito pela vanguarda e, sim, de um “processo de conscientização”, via “problematização”.

Na discussão desta problemática, torna-se inevitável levantarmos uma questão central: se a instituição⁸ - no sentido de Castoriadis (1982) - de uma “pedagogia dos oprimidos” depende da conquista de um significativo poder político, como realizá-la antes da transformação da sociedade e da mudança do imaginário-mentalidade-consciência dos indivíduos ou dos grupos sociais ?

Nosso autor pensa que

“a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação” (1984[b]:44).

Alguns fatores importantes para a consecução de uma “pedagogia dos oprimidos”, segundo Freire, centram-se na ação exercida pelas lideranças (especialmente, pelos educadores) e na “adesão” dessas lideranças a um projeto popular emancipatório. “Sem imposições ou doações”. Ou seja, sem que essas lideranças considerem-se “donos do saber” a ser imposto aos oprimidos, o quê sempre se constituiu uma das tênues separações entre uma pedagogia populista e uma pedagogia popular.

O “convencimento” dos oprimidos, correndo o risco de virar manipulação, não pode resultar de um “depósito” feito pelos mais sábios, mas sim, consequência da conquista (prática) gradativa da criticidade pelos oprimidos. Essa criticidade seria conseguida na gestação da mudança das redes de relações (micro e macro) que estruturam a sociedade e, em si mesmo, teria um caráter eminentemente histórico-pedagógico.

O problema básico desta conceituação reside na velocidade dos processos, isto é, nas experiências educativas realizadas com a esperança de mudanças políticas correspondentes, as lideranças agem “para vencer” e, não raro, a manipulação grosseira “dos que não sabem” tem nítida conotação populista’.

“Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação... reconhecem implicitamente o sentido pedagógico dessa luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na educação que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer” (1984[b]:59).

Como resolver tal problema? Como “convencer sem manipular”? Como superar o “democratismo populista” na educação? É possível dirigir, sem impor?

Sim, na ação dialógica. Eis a resposta de Freire.

Interessante apreender que a questão dialógica, base da pedagogia freireana - e um dos fios condutores da explicitação da pedagogicidade inerente aos processos de mudanças sociais -, delinea uma postura conceitual diferente por parte do autor. O diálogo que, antes transparecia uma ação interclasses, carregando consigo toda uma carga idealista e romântica, não é mais admitido como tal, senão como (inter)ação entre “os iguais e os diferentes contra os antagonicos”. Assim, gradativamente, a questão dialógica é mergulhada nas lutas sociais e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina “ação cultural para a libertação”.

Preocupado com o romantismo/idealismo inevitavelmente embutido na dialogicidade adverte:

“Talvez se pense que, ao fazermos defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (1984[b]:151).

Associando seu “humanismo cristão progressista” com as influências marxistas que derivaram, filosoficamente, da base hegeliana - para, depois, aproximar-se de Gramsci - o educador político se expõe:

“Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário” (1979:74-5).

Desta mistura aberta emergem novos pilares de sustentação teórica do discurso freireano, amálgamas infra e superestruturais, ainda na *Pedagogia do oprimido*. Diante do

“indisfarçável antagonismo entre uma classe e outra, não podem negar (os opressores), mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, de seus conflitos. (Mesmo assim) falam da necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho (...) O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador da pessoa” (1984[b]:167-70).

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico, aqui estudado, processa-se dinamicamente “por incorporação” de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

Neste sentido, novos alicerces teóricos tomam corpo em um dos seus livros mais conceituais e, mais importantes: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984[c]) - livro de transição entre o trabalho no Chile (da democracia-cristã e do pré-Allende) e a ida para a Europa para dirigir o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (anos 70). Este texto reanima alguns conceitos utilizados por Freire, destacando-se, especialmente, o binômio educação/consciência-de-classe. Reafirma-se, uma vez mais, a concreta impossibilidade de se apreender o pensamento freireano sem compreendê-lo como um movimento cuja única constante é a sua progressão¹⁰.

Ação cultural para conquistar a consciência de classe

Embora Freire categorize a “ação cultural” raciocinando sobre a alfabetização de adultos, podemos encampá-la para a educação como um todo. Para ele, a “ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também” (1984: 48).

Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque a serviço da libertação dos subalternos/oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio” (ibid.: 59).

Denúncia da miséria, da fome, das mortes anunciadas, do desemprego, do trabalho (semi)escravo, do individualismo...de todas as desgraças engendradas sob o signo do “novo liberalismo pós-1989”. Denúncia do totalitarismo, da penúria, da matança das liberdades cidadãs, da lavagem cerebral, da eliminação de opositores, do partido único, das ditaduras (tenham elas qualquer pretexto), da superdeterminação da economia sobre a vida cotidiana.

Anúncio da possibilidade do inusitado, do não-dado, do indeterminado, da possibilidade da criação de uma nova sociedade menos injusta, mais equilibrada, mais cidadã - efetivamente, democrática. Sociedade a ser construída pluralmente, segundo Freire, pela via socialista mas, necessariamente, democrática.

Com efeito, tendo a democracia como principal referência, utilizando-se dos alicerces marxistas, sem deixar de evocar seu humanismo cristão “radical”, afirma:

“Na verdade, não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável (...). Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical” (ibid.: 48,112).

Observa-se que as noções relativas à mudança social que pressupunham as “consciências oprimidas transformadas”, vão cedendo espaço para a “transformação da sociedade de classes” na qual a educação contribuiria, decisivamente, para a conquista da “consciência de classe”. Assim, “tudo deve ser feito para que os alfabetizandos (educandos) se assumam como ‘classe para si’. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto classe para si” (ibid.: 48).

No instante em que a contribuição marxista se delinea hegemônica no conjunto de suas idéias, Freire investe não mais em “aspectos políticos” da

educação mas, sim, em sua “totalidade política”. A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza.

Significativamente, declara-se antes equivocado:

“O mesmo equívoco que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma ‘conscientização estritamente pedagógica’. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem *política*. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa” (ibid.: 146).

Em suma, a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freireano¹¹.

Compreendamos, então, em termos teóricos, as incorporações que dão novos rumos ao discurso de Paulo Freire.

Em primeiro plano, ele transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe” - via Goldman, Lukács e Hobsbawm¹².

De Goldman, incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho (não populista, nem autoritário) de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na “prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (1984: 97).

Através de Hobsbawm, ele diferencia as “necessidades de classe” da “consciência de classe”. A primeira contemplaria aspectos sócio-econômicos “imediatos”, enquanto a segunda estaria intimamente ligada à conquista de objetivos “mais duradouros” (políticos, éticos, culturais). Para o autor, “o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis” e, classe, no sentido mais completo, “só existe no momento histórico em que esta começa a adquirir consciência de si mesmo enquanto tal” (ibid.: 109).

Do conceito lukcasiano, Freire recorta os sentidos prático e pedagógico:

“Aconsciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis

revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna ‘classe para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (ibid.: 141).

Torna-se fundamental destacar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. O direito ao conhecimento “do que antes se conhecia de outra forma” e ao conhecimento “do que não se conhecia”, oportunizando a produção/criação de um “conhecimento próprio” por parte dos subalternos, mostram a preocupação de “ler o pedagógico” em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freireano, como aquele das aproximações “infra-estruturais” ao pensamento marxista. Recorde-se: até aqui seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações “superestruturais”, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo).

A partir do que podemos chamar de “escritos africanos”, produtos do trabalho (de Paulo Freire e do IDAC) na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 70) - que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto -, destaca-se a visão da “infra-estrutura” social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. No sentido gramsciano¹³, isto é, do “homem como construtor da história”, do homem produzido na gestação de uma “nova hegemonia”, de uma “contra-hegemonia”.

Trabalho e educação política

Defendemos a idéia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas marxistas sócio-econômicas – infra-estruturais – determina uma “ruptura” significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande “pano de fundo” anterior – a transformação social pensada em termos exclusivamente superestruturais - até certo ponto pensada equivocadamente -, é reestruturado. Agora, a transformação da sociedade (e da educação) passa, necessariamente, pela reestruturação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo. Assim, a transformação da consciência é entrelaçada

às transformações materiais, à revolução do modo de produção capitalista. Sem esquecer que “essa consciência, gerada a partir de condições infra-estruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante...”, como salienta Freire.

Importante notar que a visão mais rigorosa a nível de infra-estrutura - a nível da economia, do sistema produtivo, das relações embutidas na divisão do trabalho na sociedade -, não eliminou a “profunda crença” no homem e nas massas populares como atores determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

“poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção” (1982: 91).

Convém lembrar, para efeito de análise comparativa, que em *Educação como prática da liberdade* (1982) o autor defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas têm de ser amplamente reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (Op.cit.: 92), *Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto*.

Por outro lado, identificamos o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freireano. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Op.cit.) trouxe à tona uma análise sociológica muito mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. No tópico anterior, mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que, é a partir dos trabalhos “africanos” que vamos notar, com transparência, como a definitiva incorporação da categorização teórica infra-estrutural marca a evolução das propostas político-educativas deste educador.

Nestes escritos – que identificam o trabalho de colaboração com os educadores nacionais no processo de reconstrução, pela via socialista, da sociedade de países africanos recém-libertos após séculos de dominação estrangeira, e especialmente, da “reinvenção” da realidade da Guiné-Bissau – a

síntese que sobressai é aquela que enfoca a transformação do sistema produtivo, a transformação nas relações do mundo do trabalho e, em geral, a instauração da revolução socialista, como contextos educativos onde os trabalhadores guineenses “se educam, educando seus educadores.”

Vamos notar, inclusive, no transcorrer deste segmento, que as idéias produzidas e desenvolvidas com a prática em foco, levam Freire ao encontro da obra de Amílcar Cabral (assassinado pelos colonizadores antes do final dos combates pela libertação guineense) e, principalmente, à visível aproximação da teoria gramsciana.

A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos exercido por Portugal, ocorrida em 1973 – depois de mais de duas décadas de guerrilhas camandadas pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde) – sob a inspiração de Cabral¹⁴ –, implicou a gigantesca tarefa de reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se, enfim, refazer¹⁵ tudo. Inclusive, todo o sistema educativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população (mais de 95%). Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) foram convidados pelo governo para colaborar com essa reconstrução e, mais especificamente, com o programa de alfabetização. Não obstante, a preocupação constante em não realizar uma “invasão cultural” marca toda intervenção na África.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, enfim, a experiência africana de libertação pela via socialista, implica – decisivamente – uma mudança nos rumos do pensamento de Freire. A adesão ao projeto contra-hegemônico dos guineenses, em gestação, contribui para aproximar, ainda mais, seu pensamento da base teórica marxista, especialmente das teses gramscianas que conectam educação e política.

Para Freire, num país com centenas de problemas a serem enfrentados, à transformação da economia corresponderia, dialeticamente, a transformação superestrutural – onde a educação se “situa” a nível político-ideológico. Focalizando este esforço nas *Cartas à Guiné-Bissau* (1980) escreve:

“a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação a nível da infra-estrutura e uma ação simultânea a nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho” (1980: 21).

Enfatize-se a importância dada ao trabalho como fonte e contexto de educação. Destarte, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação revolucionária, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire. Unifica-se, o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

Por outro lado, o relacionamento da concreticidade da reinvenção de toda a estrutura social, política, econômica, cultural – organizada e dirigida pelo PAIGC – e a reflexão sobre esta prática revolucionária, como teoria, mostram, mais uma vez, a importância do entendimento da relação entre a atividade política e a educativa. Sem dúvida, confirmam-se as colocações de Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, sobre a pedagogicidade da revolução. É a própria batalha de “revolucionar tudo”- de ampla significação político-ideológica – tratada como prática pedagógica, educativa. A nova hegemonia, gramscianamente, se faz, necessariamente, enquanto relação pedagógica.

Com efeito, a revolução guineense e a implantação do socialismo, constitui, para Freire e para todos os educadores participantes, o grande “local” pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o político-ideológico – como uma síntese que permeia todo o processo revolucionário.

Por isso, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam”, como colocamos, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o conhecimento popular. Ele coloca que,

“ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade” (ibid.: 29).

Trabalhando esta concepção freireana, base de seu caminho pedagógico (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”) podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci – quanto à passagem do “senso comum” à “filosofia que transforma o mundo”. Interessante notar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação. Apesar do não-registro, ela é notória e parece-nos que é realizada via Cabral (cuja visão prático-teórica aproxima-se das concepções gramscianas).

No processo especificamente pedagógico, alguns fatos chamaram a atenção de Freire e de todos os educadores-educandos participantes do processo. O primeiro deles, foi a constatação de que a alfabetização levada a cabo no interior do contingente das FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo, participantes da guerrilha responsável pela derrubada do poder colonizador – seguia aceleradamente em comparação com aquela em realização nos bairros de Bissau (a capital). Em resumo, os que não haviam participado da luta contra os portugueses mentiam maiores dificuldades que os guerrilheiros quanto ao processo alfabetizador. Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) esta própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate” guiadas pela liderança (não-autoritária) de Cabral.

Outro fator fundamental a ser considerado na especificidade da educação foi a necessidade sentida pelos guineenses de fazer frente à “escola portuguesa”- a única conhecida “oficialmente” até o momento da revolução. O ataque inicial deveria ser desferido contra seus conteúdos programáticos especializados em consolidar a submissão, a obediência a seus valores e interesses, contra a continuidade da “opressão da consciência”, como diria Freire.

Para o Comissário de Educação, citado por Freire,

“o objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pela PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares...” (ibid.: 49).

Na seqüência, Freire destaca, mais uma vez, as preocupações do dirigente guineense, corroboradas por completo por toda equipe de educadores, quando diz que “um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino, é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola; aproximá-la das organizações de massas” (ibid.: 50).

Neste trabalho, de reinventar a escola, começando pela destruição da “escola portuguesa”- o que não correspondia para os dirigentes da Guiné-Bissau a fechar todas as escolas para promover reformas, mas, sim, em partir do que existia para revolucionar todo o ensino, via revolução da sociedade – um modelo foi implantado: o Centro de Formação de Professores de Cói (cidade localizada a 50km de Bissau).

Freire refere-se ao Centro com grande entusiasmo. Para ele, ali estava um verdadeiro processo político-pedagógico, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo (tanto manual como intelectual).

Segundo nosso autor, a Escola de C6 produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele a grande chave explicativa, estava no “trabalho” e, mais especificamente, na não-dicotomização dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc, associava-se a reflexão sobre estas práticas – num processo contínuo e dinâmico.

Freire coloca, então, que

“na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de “n” disciplinas que, no sistema tradicional, não “transferidos”, quando são, verbalisticamente” (ibid.: 25).

Interessante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire, neste instante. Não podemos deixar de perceber que, os princípios básicos da proposta pedagógica de Freire estão presentes, como, por exemplo, a preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios.

E, o grande objetivo já foi traçado: ao invés de estudar para o trabalho ou de trabalhar para o estudo - “estuda-se ao trabalhar”. “A unidade entre a prática e a teoria, diz Freire (ibid.: 25/26), coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto”. Entretanto, diante de uma certa euforia com a Escola de C6 (pensada como modelo para a implantação definitiva da educação socialista, fundada na inseparabilidade educação-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do trabalho sobre o capital.

Conforme Freire,

“A questão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária, não é a de apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o

horizonte da compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo” (ibid.: 30).

Ao parametrizar as substanciais diferenças na relação trabalho-educação sob os prismas do capitalismo e do socialismo, Freire oferece-nos, numa de suas mais importantes cartas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer revolução: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte desta gestação revolucionária.

Nesta síntese, mostrando a clareza e a importância dedicada à temática, escreve:

“Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (ibid.: 125).

E, arremata:

“Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior aquela nem que aqueles não sejam em si escolas também” (ibid.: 24).

Destacamos, mais uma vez, a tese de Rossi, já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” (e democrática). Quando examinamos os escritos “africanos” de Freire, percebemos a amplitude da passagem de um humanismo idealista ao humanismo concreto ao qual Rossi se refere. Certamente um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação transformadora, como fontes de uma educação política das camadas populares.

Considerações finais

Podemos observar que “separando” o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a “ruptura” política em

direção adesiva aos trabalhadores (como classe sócio-política) é acompanhada por uma “evolução” pedagógica. Traduzindo: a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico*. Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base “escolanovista popular” (principalmente relativa às idéias de Dewey/Anísio Teixeira).

O momento que marca essa passagem, traz o “oprimido” como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor “hospedada na ingenuidade do consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido*, localiza o segmento de ruptura do discurso freireano e a existência de um “outro Paulo Freire” - diferente de *Educação como prática da liberdade*, por exemplo -, que se consubstancia em *Ação cultural...*, nas *Cartas à Guiné-Bissau* e em toda seqüência dos seus escritos mais recentes.

O “diálogo”, enfatize-se, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses” é rechaçado como tal e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagonicos” nos conflitos sociais.

A “conscientização” engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em “estágios crescentes de consciência” (ingênua, transitiva, crítica) desloca-se, gradativamente, para a “consciência de classe” lukacsiana.

Com efeito, a adoção das “classes-na-luta-de-classes”, antes ausente ou colocada de forma “nebulosa”, constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e exagerada. Talvez em função das críticas recebidas pelos seus primeiros escritos, nos quais a proximidade com o nacional-desenvolvimentista e o populismo eclipsavam tais conflitos. Não obstante, Freire não admite em seus escritos a “luta de classes como motor da História”, que (inexoravelmente) desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Nesse sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psico-pedagógica e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é “virada de ponta cabeça” (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Nos últimos anos, a prioridade da atuação e da reflexão de Paulo Freire concentrou-se na “criação histórica” - com os trabalhadores, estudantes, professores etc - de uma *outra educação* que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos

sociais. Uma educação que prepare “para a autonomia e para a capacidade de dirigir” e para a “contra-hegemonia dos subalternos”, como defendia Gramsci.

Uma educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que além dos milhares de alunos sumariamente expulsos (ou sem acesso efetivo) da escola, continua a formar subcidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Uma “educação cidadã” que não advoga o cinismo liberal – responsável direto pela miséria, pela catástrofe social brasileira dos anos 90.

Uma educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. E, que:

“como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação” (1993:14).

Nessa história, Paulo Freire reivindica(va) seu papel de “intelectual-ficando-novo”, de educador-educando popular, de contribuinte ativo da construção de uma outra sociedade menos desigual e menos injusta. Sociedade na qual a conquista da cidadania se concretizasse, com urgência, para a grande maioria da população brasileira submetida e violentada pela continuidade da “cultura da exclusão” – uma das marcas mais contundentes dos últimos 500 anos do Brasil.

Bibliografia

- Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife: Mimeo).
- Freire, Paulo 1984 [a] *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1984 [b] *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1984 [c] *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1980 [a] *Conscientização* (São Paulo: Moraes).
- Freire, Paulo 1979 *Educação e mudança* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1980 [b] *Cartas à Guiné-Bissau* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1982 *A importância do ato de ler* (São Paulo: Cortez/Ass).
- Freire, Paulo 1983 [a] *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1978 “Alfabetização de Adultos: um quefazer neutro?”, in *Educação e sociedade Nº 1* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo 1963 “Conscientização e Alfabetização”, in *Revista Estudos Universitários IV* (Recife: Mimeo).
- Freire, Paulo 1991 *Educação na cidade* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo 1992 *Pedagogia da esperança* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo 1993 *Política e educação* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo 1996 *Pedagogia da autonomia* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo *et al.* 1982-4 *Sobre educação* (Rio de Janeiro: Paz e Terra) Vol.I e II. Freire, Paulo 1985[a] “Caminhos de Paulo Freire”, in *Revista Ensaio* (São Paulo: Ensaio) Nº 14.
- Freire, Paulo 1980[c] *Vivendo e aprendendo* (São Paulo: Brasiliense).
- Freire, Paulo 1983[b] *Paulo Freire ao vivo* (São Paulo: Loyola).
- Freire, Paulo 1985[b] *Pedagogia: diálogo e conflito* (São Paulo: Cortez/Ass.).
- Freire, Paulo 1985[c] *Por uma pedagogia da pergunta* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1986 *Essa escola chamada vida* (São Paulo: Ática).
- Freire, Paulo 1987[a] *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

- Freire, Paulo 1987[b] *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- Freire, Paulo 1988 *Na escola que fazemos* (Rio de Janeiro: Vozes).
- Freire, Paulo 1987[c] *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviére* (Rio de Janeiro: Vozes).
- Freire, Paulo (S/d) Documento interno do Partido dos Trabalhadores (PT) (São Paulo: Mimeo) (Nº 4 - sobre educação).
- Gramsci, Antonio 1982 *Os intelectuais e a organização da cultura* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Paiva, Vanilda 1980 *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Rossi, Wagner 1982 *Pedagogia do trabalho - caminhos da educação socialista* (São Paulo: Moraes).
- Scocuglia, Afonso C. 1999 (2ª edição) *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (João Pessoa: Editora Universitária – UFPB).
- Scocuglia, Afonso C. e Melo Neto, José (orgs.) 1999 *Educação popular - outros caminhos* (João Pessoa, Editora Universitária – UFPB).
- Scocuglia, Afonso C. 1999 “A construção da história das idéias de Paulo Freire”, in Danilo, Streck (org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação* (Petrópolis: Vozes) 29-51.
- Scocuglia, Afonso C. 2001 *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (São Paulo: Cortez/IPF-SP/UFPB).

Notas

1 Em função das críticas ao não uso inicial das “classes-na-luta-de-classes” - conceituação obliterada pela visão “da nação pairando sobre os indivíduos e grupos”, Freire, a partir de um certo momento de seu discurso, investe (as vezes, exageradamente) na questão das classes, de seus conflitos e da educação mergulhada/determinada por eles. O momento de inflexão (marxista) pode ser localizado pós-Pedagogia do Oprimido, passando por Ação Cultural... e desembocando nas reflexões sobre as experiências africanas de Freire e do IDAC - ou seja, a grosso modo, a produção dos anos setenta.

2 Rossi (1982: 91-92) coloca: “Poder-se-ia dizer que neste ponto (o das relações entre a vida dos homens e a organização econômica da sociedade), Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem que

assumir seu papel como sujeito da história, não enquanto um indivíduo abstrato enquanto ser situado dentro de condições concretas... Uma crença profunda nesse poder do homem faz com que a visão de Freire constitua uma concepção humanista do mundo e da vida social. Por outro lado, apesar do fato de que ele tenha inicialmente defendido a transformação social a partir de uma reforma interna do homem, (...) freire evoluiu para a clara concepção da imperativa necessidade de transformação da estrutura econômica da sociedade como base para a verdadeira transformação do homem, aquela que possa permanecer (um humanismo novo e concreto). E ele o faz sem deixar sua fé religiosa, mas, ao contrário, como parte da evolução do capitalismo contemporâneo, cujas concepções têm se desenvolvido através de uma interpretação teológica libertadora.”

3 Enquanto a “liberdade” era “individual, mental, personal”, a “libertação” significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Freire diz que não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Também não pode haver “humanização do homem” nos totalitarismos - sejam eles quais forem -, inclusive os do “socialismo real”.

4 Parece consenso, na teorização sobre as classes sociais e seus conflitos, que os grupos que dirigem/dominam “treinam/constróem” sua consciência de classe no próprio exercício da dominação. Por sua vez, os subalternos tem enormes dificuldades em se construir enquanto classe. Isso não impede embates entre os dominantes e também não invalida as buscas de afinidades, interesses, valores, desejos “em comum” - que serviriam de alicerce de união entre os subalternos. Para Freire, enquanto os opressores forjam sua pedagogia no processo de opressão, os oprimidos precisam fazer emergir a sua pedagogia (nas lutas sociais, no cotidiano do trabalho e da família, no trabalho..) - pedagogia “do oprimido”, “da resistência” e “da autonomia”.

5 Na *Pedagogia do Oprimido* (37), Freire cita Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

6 Sugerindo ao seu leitor as reflexões de Lukács (Op.Cit., 1960), Freire escreve: “Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação.” (1984[c]: 109)

7 Freire reafirma que nunca advogou a não-diretividade como caminho pedagógico. Ao contrário, afirma que os processos educativos precisam, necessariamente, de uma diretividade -uma direção democrática. A preocupação para que a diretividade/autoridade não descambe para o

diretívismo/autoritarismo transparece todas as vezes em que esse tema é tratado nos escritos mais recentes.

8 No prefácio de *A Instituição Imaginária da Sociedade* (1982: 14), Castoriadis escreveu: “A história é essencialmente poieses, e não poesia imitativa, mas criação e gênese ontológica no e pelo fazer e o representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento, como fazer pensante ou pensamento se fazendo.”

9 Já na *Pedagogia do Oprimido*, Freire preocupa-se em distinguir as ações dialógicas das ações manipuladoras ou de conquista. Acontece que, na prática, a fronteira entre o que é ou não é manipulação é quase que apagada, não-demarcada, especialmente nos momentos em que a efervescência político-ideológica é acentuada (como nos anos 60). As forças políticas, precisamente por serem políticas, desejam e apostam na melhor possibilidade de “vencer”. Neste sentido, a manipulação (“das consciências”) ganha terreno.

10 Ver a 1ª parte do nosso livro (já citado).

11 Identificamos neste livro o momento do discurso de Freire em que a educação deixa de ter “certos aspectos políticos” para “ser política em sua integridade”. O autor não consegue, segundo suas palavras, desvincular o ato educativo do ato político. Quando se pensa, segundo Freire, que se descobriu a especificidade de um, ali se descobre/encontra o outro.

12 As obras que o autor usou como referência foram: *The Human Science and Philosophy* (1969) de L. Goldman; *Class Consciousness in History* (S/d) de E. Hobsbawn e *History and Class Consciousness* (1960) de G. Lukács. Vide a obra de Freire (*Ação Cultural...*) acima citada.

13 Para Gramsci, a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia” / “crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais” orgânicos ou aliados dos subalternos. Importante dizer que, para Gramsci, assim como para Freire, a educação e a escola têm papel destacado nesta construção contra-hegemônica. Relativo a isso, Gadotti propõe uma “contra-educação”, uma “contra-pedagogia” (uma pedagogia do conflito).

14 Caracterizando a atuação de Cabral à frente do PAIGC, Freire (1980: 23/24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática, estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma

rejeição à manipulação (...). Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas).

15 Nesta tarefa, segundo Cabral (1976:212/213), a pequena burguesia só teria um caminho (“para manter o poder que a libertação nacional põe em suas mãos”): “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

*Notas de um educador
popular em Los Angeles
(Uma leitura do mundo dos imigrantes
latino-americanos no sul da Califórnia)*

Peter Lownds**

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
Paulo Freire

O meu contato original com a pedagogia de Paulo Freire foi rápido mas inesquecível. Como voluntário do “Corpo da Paz” de Kennedy recém-chegado em Pernambuco, eu estava mandando uma carta no correio central do Recife, quando um amigo brasileiro me mostrava uma cópia arrebatada da sua cartilha famosa. Lembro-me que estava ilustrada com algo que me pareciam xilogravuras tais quais as capas dos livros de cordel que tinha visto em Caruaru e que falavam da injustiça das relações entre os fazendeiros e os camponeses em frases diretas e afirmativas. Mas não tive tempo de dar mais de uma olhada, pois o amigo ficou nervoso e escondeu-a de novo no bolso. Era 1966. Os militares tinham dado golpe no governo popular de João Goulart dois anos antes e Castelo Branco já estava tomando conta do Brasil. Paulo Freire tinha ido para novos campos de luta no Chile. Enquanto isso, no Brasil, seu abecedário representava posse temerária, com a qual ninguém queria ser apanhado. Apesar disso, meu amigo pretendia me mostrar que algo esperançoso tinha sido gerado nesta cidade abafada, as ruas cheias de mendigos e aleijados, crianças famintas e a presença ameaçadora da polícia militar.

* Este ensaio está dedicado ao amigo-irmão José Ataíde, historiador olindense das festas populares, homem do povo, compositor e, há mais de trinta anos, meu correspondente, informante e inspirador.

** Peter Lownds é educador, escritor, ator e consultante de comunicação. Obteve o mestrado na UCLA, 1997 em estudos latino-americanos. Atualmente é candidato doutoral em Educação Comparativa na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia, Los Angeles, E. U. A.

Trinta e poucos anos depois, eu moro na cidade bimilenar de Los Angeles, a nova Babel da América, sobre cujo litoral árido a onda mais recente de imigração está inchando como um *tsunami*. Agora ensino inglês como segundo idioma (ESL) em salas de aulacheias de imigrantes latino-americanos. Tento aplicar o método freireano ao meu ensino: dispenso os textos multiculturais em favor de diálogos coloquiais e ensaios biográficos, crio círculos de leitura, trago codificações das palavras generativas: abro a porta da aula pelo mundo afora e deixo entrar a política e os problemas sociais dos alunos; a saudade, a desgraça, a precariedade generalizada.

Como escrever sobre novas aplicações do credo freireano num lugar e numa hora quando a passagem recente da proposição 209 isentou o Estado da Califórnia de dar tratamento preferencial a “qualquer indivíduo ou grupo na base de raça, sexo, cor, etnia, ou origem nacional com respeito a emprego público, educação pública ou contratos públicos”? A megalópole atual de Los Angeles está pronta para a conscientização.

No bairro de aproximadamente sete quilômetros quadrados onde eu moro e trabalho, há meio milhão de pessoas, a maioria imigrantes de proveniência mexicana, salvadorenha e guatemalteca. É um dos bairros mais populosos da nação inteira e um dos poucos lugares nessa coleção de subúrbios em busca de uma cidade onde há vida nas ruas. Aqui coreanos, armênios, tailandeses, etíopes, bengalis e monges budistas vietnamitas acrescentam cores e sabores exóticos ao já rico *menudo* mexicano e centro-americano. Mulheres salvadorenhas vendem em tabuleiros *pupusas*, tortilhas gordas recheadas de feijão e queijo, e *champurrado*, uma bebida espessa e doce feita de milho e canela. Todo o mundo come *elotes*, espigas de milho cobertas de maionese, queijo ralado e pimenta picante. O arame das cercas serve para pendurar a roupa de segunda mão nas vendas do fim da semana e também grandes ramos de flores brancas comestíveis chamadas *lorocos*, fruto da iúca, que fazem as *pupusas* ainda mais gostosas.

De noite, as vias principais do bairro, as avenidas Vermont, Normandie e Western, estão cheias de carros e cartazes iluminados festejando a presença coreana: *mini-shoppings* repletos de restaurantes, salões de sinuca, botequins de *karaoke* para a mocidade cantar e grandes campos de golfe sintéticos onde os seus pais praticam os lances sob as luzes. As muitas boates coreanas têm nomes estranhos: *Casablanca*, *Rembrandt*, *La Vie en Rose*. Por contraste, a presença *latina* é soturna. Clássicos automóveis americanos restaurados, brilhando de cera e com molas especiais para que os chassis fiquem baixos, fazem uma fila lenta nos bulevares ressoando a música *norteña*, turmas de jovens carecas e cheios de tatuagens vadiam nas esquinas escuras até que o som de tiros invade o sereno e os helicópteros da polícia descem como urubus barulhentos para mexer na carne verde dos seus delitos. Eis o território dos *panilleros*, gangues de narcotraficantes e ladrões de automóveis que têm marcado os seus parâmetros em grafites para todo o mundo saber que aqui o vício é rei.

A manhã vem cedo. No templo budista, os monges estão acordados muito antes de o sol nascer nos seus mantos cinzentos, cantarolando os sutras ao som da batida do *mokojo* de madeira e o gongo melodioso. *Tempranitos* também são os trabalhadores das fábricas. No distrito das fábricas de tecidos, a labuta começa às seis. Milhares de homens e mulheres latino-americanos saem rumo aos *sweatshops* e armazéns da maior indústria de vestidos fora de Nova Iorque, onde eles agüentam o barulho constante dos motores a jato das grandes máquinas cortadoras, empacotam e desempacotam os fardos de tecidos, carregam e conduzem aos caminhões, fazem e refazem os padrões dos trajes e inclinam as cabeças para costura. Ao mesmo tempo, os ônibus estão indo para o lado oeste da cidade, até Beverly Hills e as praias de Santa Mônica e Malibú, com um exército de empregadas domésticas, mães e avós do México e América Central, que vão limpar as casas, lavar e dobrar a roupa e cuidar das criancinhas dos *gabachos*, como elas chamam os brancos que, há somente cento e cinqüenta anos atrás, viraram os donos da grande parte da Califórnia. O transporte público de Los Angeles é inadequado: os ônibus vêm esporadicamente e levará anos para o projeto do metrô prometido estar concluído. Aqui o automóvel é uma necessidade, mas a grande maioria dessas senhoras não sabe dirigir. Apesar disso, ganham mais por hora do que os trabalhadores de fábrica e, dentro de pouco tempo, as mais diligentes guardarão dinheiro suficiente (mesmo com as remessas constantes para as famílias longínquas) para comprar um carrinho. Seus maridos, filhos e irmãos (os que não estão nas fábricas) vão fazer trabalho de jardim nos quintais luxuosos da gente abastecida. Alguns deles passam as manhãs podando árvores e cercas e ainda fazem um turno suplementar na fábrica. Mas, desde o acordo NAFTA, muitos dos grandes fabricantes estão atravessando a fronteira mexicana para, terceirizando a mão-de-obra em favor de *maquilladoras*, obterem a produção por fração do salário dos parentes dos peregrinos que atravessaram a mesma fronteira, a duras penas, procurando trabalho melhor. As ironias da pós-modernidade aqui se desenvolvem com uma histórica rapidez.

Os sociólogos conhecem o efeito da “mudança Fishman”: os imigrantes adultos usam o seu idioma pátrio em casa e no trabalho, transmitindo-o aos filhos bilíngües que, depois de alguns anos na escola e diante da televisão, respondem aos pais na língua predileta. Já na terceira geração, os netos dos imigrantes estão falando puro inglês e querendo saber por que a vovozinha tem tanta dificuldade de entender. Embora essa mudança do idioma do país possa ser adiada um pouco por causa do orgulho étnico, do isolamento geográfico dos *hispanohablantes* e da proximidade do México, ela existe, cresce e eventualmente rasga o tecido conectivo das famílias dos imigrantes. Essa rasgadura é uma das forças que impulsionam os imigrantes aos programas de ESL.

Tenho ensinado “inglês como segundo idioma” aos adultos por mais de uma década. Durante este período, trabalhei com coreanos, russos, japoneses e uma mistura dos europeus do oeste, a maioria se preparando para os exames TOEFEL

e GMAT para poderem entrar em universidades norte-americanas. A condição acadêmica dos latino-americanos em L.A. é fundamentalmente diferente: não têm base educacional. A média da experiência escolar prévia dos estudantes adultos nas classes públicas é de três ou quatro anos. Além disso, eles têm estado neste país por mais tempo, às vezes até quinze ou vinte anos, falando somente espanhol e sonhando em *volver*, um dia, aposentar-se nas suas pátrias, morando em casas construídas com a ajuda das remessas e gozando de uma vida mais simples do que aquela que L.A. lhes ofereceu.

Muitas das mulheres estão desquitadas dos pais das suas crianças e poucas das mais experientes desejam fazer novas uniões. A maternidade *tempranita* e o machismo muitas vezes brusco dos seus parceiros têm matado o interesse. As que permanecem casadas são *amas de casa*, relegadas ao cuidado da meninada e a manutenção do doce lar. A síndrome do “ninho vazio” tão comentada entre os americanos de classe média para cima, é quase inexistente num mundo de famílias estendidas de várias gerações onde as filhas e os filhos moram em casa enquanto inauguram as famílias próprias. Não obstante, algumas das mães veteranas se queixam, amarguradas de serem mantidas na função de criadas perpétuas pelos maridos e filhos bilíngües. Não podendo dirigir automóveis e vinculadas ao bairro pela falta de inglês, elas ficam desanimadas, ganham peso e estão entre as mais difíceis de estimular a estudar. Já os homens recém-chegados e separados das suas famílias têm forte estímulo por conta da persistência no trabalho e na escola, perseguindo o objetivo de se tornarem cidadãos e assim obterem a meta desejada da reunificação familiar.

O diálogo é sempre pessoal: trata-se de comunicação verbal entre duas ou mais pessoas sobre algo suficientemente compulsivo para prolongar a conversa. Uma das coisas que acho desconcertante na maioria dos textos usados nas aulas de ESL nas escolas adultas de Los Angeles é que os diálogos, desde o nível mais elementar, são sempre “politicamente corretos”: destacando um padrão nacional e racialmente integrado, empregado, educado e suavemente articulado, que fala somente dos assuntos seguros -a escola, o tempo, o tráfego, o trabalho- de um ponto de vista incorrigivelmente otimista que não tem nada a ver com as pessoas que vejo todos os dias: pessoas sofridas, gastas pelo trabalho duro e pelo choque de chegar num paraíso falso que lhes exige grande sacrifício físico e emocional, gaguejando uma língua alheia com terror de serem julgadas pela autoridade “branca”, *el maestro* ou *la maestra* que, às vezes, não conhece nada de seus antecedentes, nem quer conhecer.

Tentando abrandar o choque da entrada e criar, o mais cedo possível, uma espécie de santuário dentro da aula onde todos possam ficar à vontade e começar a desenrolar as línguas e os preconceitos, torno-me autobiográfico: trago os papéis de naturalização do meu pai e da minha avó paterna, conto umas histórias da minha juventude em Nova Iorque numa família mista: o meu pai, um judeu

alemão, emigrou de Düsseldorf em 1936; o meu avô materno, um marinheiro dinamarquês, pulou do navio na baía de Galveston em 1918, um “molhado” europeu que cruzou a fronteira às escondidas como muitos dos meus alunos e encontrou a minha avó irlandesa-católica em Detroit. Depois de introduzir minhas raízes, peço aos *educandos* que contem algo de suas histórias. Dependendo do tamanho da turma, isso pode levar dias ou até semanas. No princípio, falo e ouço bastante espanhol. Quero que eles expressem as suas idéias e as suas emoções desembaraçadamente para me revelarem as personalidades verdadeiras logo no começo. Se não entendo uma frase ou uma palavra, exijo que eles expliquem ou usem um sinônimo. Quero estabelecer um reino da linguagem pois, honrando o idioma nativo, saliento a primazia das palavras como agentes de comunicação. Pergunto muito. Os mexicanos e centro-americanos são, em geral, muito mais introvertidos do que os brasileiros e precisam de bastante encorajamento para se abrir, mesmo na sua língua nativa. Quero que todos entendam que as perguntas e respostas são o sangue vivo do diálogo. Acho importante que eles escutem o meu espanhol esquisito e vejam que isso não atrapalha a minha comunicação com eles numa variedade de assuntos -a menos que haja perfeccionistas na sala que tenham medo de errar. Se puder, todo facilitador de idiomas tem que ser palhaço, pois é preciso romper de modo espontâneo e leve a ansiedade contínua com que os adultos enfrentam a tarefa (que eles imaginam ser infantil) de aprender um idioma novo.

Na escola primária da Avenida Normandie (perto do foco do motim civil de 1992), eu ensinava a uma turma de mulheres: mães e avós das crianças que vieram estudar inglês após depositarem sua prole nos lugares certos. A escola tem mais de dois mil alunos que estudam ali (em quatro turnos) o ano todo. Ela vai do jardim de infância até o quinto ano elementar. O corpo estudantil é composto de 49% afro-americanos e 51% latino-americanos e, durante o recreio, parece que “a aliança do arco íris” do reverendo Jesse Jackson já está realizada em miniatura. Mas há um forte antagonismo entre os dois grupos de pais. Do ponto de vista das minhas alunas, *los morenos* são invejosos porque elas vêm comprando casas numa vizinhança tradicionalmente negra e porque suas famílias são mais empreendedoras, não tão dependentes do Welfare (assistência social) nem sequer em relação a narcóticos e álcool. Elas alegam que as *maestras* morenas atormentam as suas crianças, dizem que as pessoas da cozinha (também morenas) roubam e vendem a comida destinada aos seus filhos e que eles sofrem dores de estômago porque não suportam comer o almoço frio e invariável que é servido em vinte minutos regimentais, que a área de refeições está imunda e que, quando ameaçados, os morenos sempre se defendem, enquanto os latinos são segregados em grupos nacionais que se rivalizam entre si. A comunicação entre as duas raças é nula. As latinas não entendem bulhufas do linguajar afro-americano e sempre me perguntam se aquilo é a mesma coisa que inglês...

Mas tais opiniões levaram meses para serem ditas. A conscientização é um processo lento. O nexo da discussão na nossa aula foi sempre quem cuidaria das crianças menores de idade (ou das que estavam entre turnos) durante a classe. Ninguém queria tomar conta dos filhos das outras sem ser paga e todas achavam que o cuidado não valia nem o dólar por criança que cobrou a mulher por trabalho rotativo. Finalmente, depois de mais de um ano da discussão contínua, uma aluna ativista (que nem tinha filhos na escola) disse que cuidaria de todos diariamente sem cobrar nada para possibilitar o estudo ininterrupto de suas companheiras. Assim terminou a discussão.

Voltemos ao princípio do semestre. As narrações dolorosas dos educandos, cheias de pavor, humilhação e sacrifício, às vezes vêm acompanhadas de lágrimas e ira. Essas emoções fortes são sempre bem-vindas: a turma fica mais solta, os nervos frágeis relaxados pela expressão de memórias ligadas aos sentimentos fortes há muito tempo contidos. As testemunhas, afetadas pela mostra das paixões revividas, sentem suas próprias dores. Então, unidas pelo sofrimento, a família escolar se constrói. Agora as que estavam chorando, estão às vezes sorrindo de alívio. O ambiente clareou; agora a prática pode começar.

Um exemplo do diálogo fundamental é a apresentação. Nos primeiros dias da aula há várias saudações cordiais, praticadas com apertos de mão em grupos de duas ou três pessoas e acompanhadas pelas frases requisitadas: “Hello/How do you do? My name is.../What’s your name?” or “I’d like you to meet.../This is my friend.../ Nice to meet you.../ Nice to meet you, too...” que introduzem a formalidade constrangedora desses empréstimos europeus para esta gente (como as mulheres na aula exemplar) que nunca se acostumaram a oferecer a mão para um *saludo*. Mas a apresentação pessoal também pode conter elementos autobiográficos importantes e tomar a forma de diálogo entre uma solista e o coro da turma. Essa prática pode ser inaugurada na primeira aula e se repete nos dias seguintes, na escola e em casa. Assim os educandos podem avaliar o seu progresso na pronúncia, tanto quanto na memorização e, aos poucos, se acostumam nas autopresentações no “palco” de frente da turma. Uma pessoa, de pé no palco, diz: “Hello/Good morning/good afternoon/good evening classmates” (dependendo da hora), enquanto o resto da turma responde:

Coro: Good morning, sir/madam. What is your name?

Solista: My name is Maria Vargas.

Coro: Where are you from, Maria Vargas?

Solista: I am from Guadalajara, Jalisco, Mexico.

Coro: Where do you live now, Maria Vargas?

Solista: I live at one five three North Berendo Street, apartment seven in Los Angeles, California.

Coro: Why are you here, Maria Vargas?

Solista: (com gestos) I (mãos tocando ombros) am (mãos estendidas para frente ao nível da cintura) here (mãos, palmas visíveis, apontam o chão) to learn (uma mão, em punho, bate na palma da outra) to read (mãos formam um “livro”), to write (o dedo indicador de uma mão “escreve” na palma da outra) and to speak English (o dedo indicador de uma mão toca os lábios e se estende, a palma acima, para frente; na palavra “English”, o pulso torce, a palma para baixo, e o braço se converte numa “flecha” apontando a meta) so (a mão manipula a manivela de uma porta imaginária) I can become (mão abre “a porta” e a solista passa pelo mundo bilíngüe) a United States citizen (nas palavras “United States” a solista fica de pé em posição de sentido, na palavra “citizen”, ela põe a mão direita sobre o coração).

Este exercício cinestésico, que eu chamo de “baile da cidadania”, quebra o gelo de uma aula inicial, ao mesmo tempo em que apresenta as participantes, reforça o seu estado de adultos, treina a memória pela repetição natural dos nomes e proveniências, ensaia a pronúncia de fatos importantes claramente ditos em caso de emergência e ensina uma série de palavras e gestos que combinam a diversão de um jogo com o poder de uma declaração. O divertimento contém toda a noção do diálogo ligado com os detalhes da existência das alunas. A timidez e a vergonha estão derramadas na troca entre a solista e o coro.

Se a linguagem é a chave da cultura, a pronúncia é a chave da mobilidade cultural. No *Pygmalion* de G. B. Shaw, uma humilde vendedora de flores é transformada numa *lady* pelas experiências de um pedante de pronúncia que transforma o sotaque “Cockney” da sua aluna bonita pelo dialeto “Oxbridge” da nobreza, criando assim sua ascensão relâmpago na escada social. A sociedade norte-americana, debaixo da fachada igualitária, oculta suficiente consciência de classe. Um físico imaginário, visitando uma Cal Tech e contemplando o cosmo das ruas de Pasadena na alta madrugada, e ignorando que ninguém caminha de noite em determinados bairros sem ser suspeito, diz para o policial que o interroga: “Ai yan fron Mejico” e fica preso. Então, trabalhamos nas terminações (que os faladores da versão americana do castelhano tendem a engolir) junto com as combinações estranhas de vogais e consoantes num idioma que, embora compartilhe centenas de palavras de raízes latinas com seus primos românicos, é cheio de truques com respeito à pronúncia das letras e das sílabas.

Tenho desenvolvido nomes para algumas das posições estranhas que o inglês exige dos lábios, da língua e do maxilar. Comparado ao espanhol do Novo Mundo que se pode falar com a boca estreita de um ventríloquo, a versão atual do idioma de Shakespeare, mesmo se for falado menos correntemente, requer que as mandíbulas se abram e que os beiços e a língua sejam relativamente ágeis. O som “er”, muito comum na nossa língua, pede uma breve extensão dos lábios que eu denomino “*boca de peixe*” ou “*boca de beijo*”, alegando que os ensaios diligentes premiarão os praticantes com poderes osculatórios superiores. O riso ajuda nas

repetições e correções que seriam, de outra maneira, insuportáveis. A formação de “*th*”, onde a língua deve aparecer e desaparecer rapidamente entre os dentes, chamamos de “*língua de cobra*” e a de “*ve*” que requer uma leve mordida do lábio posterior para se distinguir do “*be*” são outros pontos de concentração. Todas essas operações podem ser arduamente embaraçosas para os adultos, especialmente as senhoras, se não forem tratadas com compaixão e ternura. Entretanto, os educandos latino-americanos têm sua própria taquigrafia oral onde se pronuncia tudo como se fosse espanhol ou português. É um dialeto insalubre para os pedantes escutarem, porque, enquanto faz absoluto sentido, também explode toda a diligência fonética posta na mudança dos sons.

Talvez a convicção estudantil mais difícil de dissipar seja aquela esperança que se pode dominar um idioma somente com aula. Ao contrário dos imigrantes russos, que aprendem tanto dentro de um ano que podem abrir negócios e submeter-se a exames profissionais, ou os coreanos e japoneses, disciplinados por muitos anos de duro labor escolar, a maioria dos educandos latino-americanos se aproximam da língua inglesa cabisbaixos. Recentemente, eu quis saber de uma turma nova de quarenta e poucos alunos quantos já falavam algum inglês; somente três mãos se levantaram. Quando repeti a pergunta em espanhol, vi o gesto mimético para *poquito*: uma separação de milímetros entre o polegar e o indicador, a cabeça inclinada ao lado transmitindo o senso de humilhação. Nesses casos, costumo fazer uma *broma* com gestos apropriados: “se eu pudesse encher os seus crânios com o inglês como se enche o tanque de um carro com gás, vocês me pagariam qualquer preço pelo serviço e sairiam imediatamente da aula”. Quase todo o mundo concorda, sorrindo: aquilo seria o ideal.

Para mim, a aula ideal combinaria teatro, laboratório e usina, onde a linguagem catada fora poderia ser atuada, analisada e desconstruída como as peças de uma máquina para ver claramente a função individual de cada parte e conhecer melhor como funcionam quando estiverem armadas. As vicissitudes da vida são o mestre verdadeiro. Eu sou apenas um facilitador, tradutor dos signos e detetive da gramática, um poeta biruta proclamando a beleza das línguas, um missionário poliglota pregando o evangelho arcaico do diálogo humano numa idade de computadores que tanto “falam” que não há mais necessidade da *tête-à-tête*.

Uma das razões para que a educação popular seja um conceito tão difícil de dominar, analisar e descrever, ao menos na sua versão libertadora, talvez possa ser sua postura democrática *ipso facto* contra a natureza das sociedades hierárquicas e classistas como a nossa. Paulo Freire assumiu, como bom budista, que os seres humanos podem ser livres, se eles somente deixarem de lado a tendência ao sofrimento e à desilusão. A meu ver, ele era um educador intelectual e espiritualmente astuto que delineou preceitos inexecutáveis dentro de uma pedagogia democrática que dependia, ao menos no Brasil, de uma revolução que nunca chegou. Os oprimidos brasileiros, hoje em dia, são relativamente ainda

mais numerosos e mais carentes que a trinta e poucos anos atrás quando me descobri entre eles. Uma herança duradoura da rapacidade colonial virada imperialista é a dialética mestre/escravo que Freire tão nitidamente esclarece na *Pedagogia do Oprimido*. Depois de quinhentos anos disso, o desespero popular no nordeste brasileiro é mais evidente que nunca. Os queixumes e as misérias que ouço nas minhas aulas em Los Angeles nem sequer alcançam a sombra das conseqüências desastrosas do abismo crescente entre os possuidores e os invisíveis do Brasil. Na economia atual da Califórnia (que seria a sexta do mundo se o estado fosse país) as classes trabalhadores incluindo a maioria dos imigrantes são ao menos parcialmente protegidas pelo sistema dos benefícios estaduais e federais. A educação pública, embora muito problemática, ainda é gratuita e ao alcance de todos, o clima é maravilhoso, os aluguéis razoáveis (ao menos na minha vizinhança) e a comida universalmente variada, barata e fresquinha. Por isso, grande parte dos imigrantes quer adotar cidadania local e trazer os seus familiares para cá. Eu digo aos meus educandos que eles são verdadeiros peregrinos, audazes que nem os puritanos da *Mayflower*. Seus contos de como cruzaram a fronteira são mais aventureiros que o último filme de Schwarzenegger. Os seus filhos assimilados e bilíngües estão nas universidades dando razão ao orgulho dos pais. Os menos afortunados ainda estão trabalhando (seja em becos sem saída na virada nacional pela tecnologia) ou vivendo a versão *gangster* do sonho americano com seus “homies” nas ruas e nas penitenciárias onde, ao menos na Califórnia, a comida é farta, há televisão e, nos recreios, os machos afro e latino-americanos podem se curtir no sol da praça interna e esculpir os corpos armadurados levantando pesos enquanto alimentam o tradicional ódio inter-racial.

Daqui a pouco, os latino-americanos vão se tornar maioria na população de Los Angeles. Entretanto, o atual distrito escolar da cidade contém setecentos mil alunos e, cada ano, está acrescentando dez mil a mais. O distrito carece de escolas para tamanha multidão. Agora parece que foram extraviados novecentos milhões de dólares empenhados pelo estado que pagariam a construção de cem escolas novas. Nove mil instrutores atuais estão lecionando sem licença, trezentas aulas estão sendo conduzidas por substitutos. O estado está ameaçando tomar conta dessas escolas enfraquecidas. É incrível que no segundo distrito da nação em tamanho (uma organização de sete bilhões de dólares) ocorra tamanho descaso com a população, sendo que esta é uma das principais razões pelas quais a maioria (70 %) dos alunos é de latino-americanos. Desde 1978, o distrito construiu somente oito escolas, enquanto a matrícula escolar cresceu para mais de cento e cinquenta mil estudantes¹. Por causa disso, as escolas funcionam o ano todo e milhares de alunos vão para longe de suas vizinhanças de ônibus. O distrito é um dinossauro; uma burocracia gigante e muito lenta que não funciona para o bem-estar do povo.

Muito depende da vontade da comunidade latino-americana de Los Angeles de aceitar a sua própria cidadania e os deveres aí incluídos. Aluta continua. A distância

entre ricos e pobres está crescendo aqui também. O racismo mostra seu rosto até em Sacramento, capital do estado da Califórnia onde, durante oito anos agora misericordiosamente concluídos, o governador republicano Pete Wilson assolava a imagem dos imigrantes vindos do sul do hemisfério ao mesmo tempo em que tentava lhes anular os direitos constitucionais. Ninguém vai dar nada aos latinos. Eles têm que encontrar ânimo em vez de aceitar a caridade do sistema e isso pode significar a perda do sonho tão prevalente de *podervolver* à pátria. Enquanto vivem com os pés aqui e o coração lá, os imigrantes não vão encontrar o necessário espírito de luta. Nem se criarão cidadãos que superem as fortes barreiras econômicas e sociais que obstaculizam sua inserção decisiva na sociedade norteamericana. Por enquanto são vistos apenas como grupo crescente de consumidores famintos. O seu materialismo inerente, fruto natural da carência do passado, está sendo explorado pelo novo capitalismo mundial. As distrações do divertimento comercializado e do nacionalismo antiquado, junto ao cansaço que vem do labor pesado e da luta contínua de se estabelecer, sem nenhum treinamento, numa cultura ao mesmo tempo sofisticada, secular e xenofóbica, ameaçam acabar com o bom senso instintivo e a sabedoria natural de um povo intimamente ligado, no seu sangue mestiço, às gerações de agricultores, extrativistas e sobreviventes dos grandes choques culturais. Asua fecundidade num mundo acanhado é uma espada de dois gumes: pode prover a maioria em números na cidade de Los Angeles mas, se não vier acompanhada de muita garra e uma clara estratégia política pela unificação das várias facções e interesses em favor da comunidade toda, inclusive dos imigrantes mais novos, a vida urbana vai virar um pesadelo longe das possibilidades e privilégios buscados por esse povo lutador.

Nota

1 Todos esses dados estatísticos vêm do jornal *Los Angeles Times*, edição de 16/10/99

Se terminó de imprimir en el mes de setiembre de 2001
en los talleres de Gráficas y Servicios S.R.L.
Sta. María del Buen Aire 347 (1277)
Buenos Aires, Argentina
Primera impresión, 700 ejemplares.

Impreso en Argentina